

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



Controlo social e responsabilidade em jovens em conflito com a Lei  
Um estudo etnográfico num Centro Educativo

Carla Cristina Storino

Orientador: Prof. Doutor Vitor Sérgio Coelho Ferreira  
Coorientadora: Prof. Doutora Susana Soares Branco Durão

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia  
Especialidade de Sociologia da cultura, da comunicação e dos estilos de vida

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO de CIÊNCIAS SOCIAIS



Controlo social e responsabilidade em Jovens em conflito com a lei  
Um estudo etnográfico num Centro Educativo

Carla Cristina Storino

Orientador: Prof. Doutor Vitor Sérgio Coelho Ferreira

Coorientadora: Prof. Doutora Susana Soares Branco Durão

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia  
Especialidade de Sociologia da cultura, da comunicação e dos estilos de vida

Júri:

Presidente: Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida, Investigadora Coordenadora, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutor João António Fernandes Pedroso, Professor Auxiliar, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Doutor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes, Professor Catedrático, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutora Catarina Lopes Oliveira Fróis, Professora Auxiliar Convidada, Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutor José António Machado da Silva Pais, Investigador Coordenador, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Doutor Vitor Sérgio Ferreira, Investigador Auxiliar, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia

SFRH / BD / 73348 / 2010



À minha mãe, que, mesmo após a sua deficiência visual, conseguia manter-se sensível às coisas invisíveis da vida e expressava constantemente o seu desejo de ver este trabalho concluído.





Autor desconhecido.





## **Agradecimentos**

Sempre me foi transmitida, em especial, por minha mãe, a noção de que é importante agradecer às pessoas os seus gestos, as suas palavras, a sua solidariedade e, de forma mais geral, o afeto com que nos acolhem. Dizia ela que esse ato deveria ser um exercício contínuo na relação com o outro. Mesmo com o passar dos anos, essa sua atitude continua ainda hoje a fazer todo o sentido para mim.

Apesar de o trabalho de doutorado ter por protagonista o autor da tese, que, no caso, sou eu, existem nos bastidores muitas pessoas e instituições que tornaram possível a realização desta investigação. E eu não poderia concluir este trabalho sem expressar o meu agradecimento:

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo financiamento da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe e à Direção do Campus Lagarto, por me ter dado a oportunidade de poder regressar ao meu percurso académico através da política de incentivo à qualificação dos funcionários, concedendo-me a licença de afastamento para o estudo no exterior.

À Direção Geral de Reinserção Social, por autorizar a realização do meu trabalho de campo numa instituição sua.

Aos meus interlocutores do centro educativo, sem os quais esta investigação seria inviável.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Vitor Ferreira, que reflete na docência o amor daquilo que exerce como profissão, aliando de maneira singular e afetuosa a exigência e o envolvimento requeridos numa investigação.

À minha coorientadora, Prof. Dra. Susana Durão, pelas indicações teóricas e sugestões quanto ao trabalho etnográfico.

À Prof. Dra. Ana Nunes de Almeida, que, primeiramente, e gentilmente, me acolheu como sua orientanda.

À Dra. Maria Goretti, que me surpreendeu com tantas demonstrações de apoio e carinho para comigo nos momentos mais difíceis deste percurso académico.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, que, mesmo diante de tantas limitações físicas, carregava sempre uma leveza e um ótimo humor no seu viver. O agravamento do seu estado de saúde nunca a impediu de demonstrar o seu desejo pela conclusão deste trabalho:

“Carla, e o teu trabalho? Já o acabaste? Quando vais entregá-lo?” Foi na minha vivência com ela que aprendi a entender o significado, em Psicanálise, do que vem a ser o desejo decidido.

Ao Rui, meu companheiro, que me acompanhou nas minhas reflexões, e ainda continua a fazê-lo, algumas pertinentes, outras que mais pareciam desvarios, tendo abdicado de muitos momentos de convívio comigo por entender que a prioridade era a elaboração da tese. Muitíssimo obrigada por todas as tuas demonstrações de amor.

Aos meus sogros, Maria Antonieta e Manuel (*in memorian*), pela sensibilidade aos aspetos sociais revelados através dos registos históricos.

Aos meus carinhosos cunhados, Néné e João, pelo carinho e respeito em todos os momentos.

Às minhas irmãs de coração, Maria Carla, Marien, Thaís e Simone, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos de alegria e de tristeza e que nem mesmo algumas divergências de ideias entre nós foi capaz de nos distanciar.

À Elda e Hildebrando, por se terem tornado a minha família de coração, demonstrando um enorme respeito pelas decisões por mim tomadas ao longo desta trajetória académica.

À Karlene e à Lia, muito obrigada por me proporcionarem tantas discussões interessantes sobre os contextos sociais, sempre embaladas por muito respeito e carinho.

À minha família, tios, primos e irmã, o meu muito obrigada pelo apoio.

Aos meus queridos colegas de trabalho, Ana Paula, Caio, Débora, Felipe Lucas e Vagnan, pela permanente demonstração de solidariedade.

À Alba, Heloísa, Hortência, Márcia, Roseli e Tereza, amigas que a formação em Psicanálise aproximou.

Aos amigos que fiz em Itália e em Portugal, muito obrigada pela gentileza e pelo carinho.

Ao meu analista, Martinho, que demonstrou disponibilidade para “segurar todas as minhas barras” durante este percurso no doutoramento.

Aos jovens com quem convivo e por quem nutro um enorme carinho Camilla, Daniela, Diego, Flávia, Guilherme, Kamila, Kátia, Mariana, Thialy muito obrigada pelas conversas, pelo afeto e por estar perto de vcs.

Às funcionárias da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social, pela enorme disponibilidade em me ajudar.

Ao meu querido Rodrigo, que se tornou um amigo ainda nas aulas do doutoramento.

À Gleiciani, pela demonstração infinita de solidariedade e carinho.

À minha querida Joana, pelas broncas e pelo carinho.

À Madalena Rolim, pela delicadeza com a revisão do texto produzido e pela enorme gentileza em me ajudar.

À Márcia, Bruna e a Evanir, que se tornaram minhas companheiras em momentos tão difíceis.

À Tia Cris, pelos seus ensinamentos, mostrando-me os benefícios da prática da natação, inclusive, para estimular a fluidez do pensamento.



## Resumo

Nesta investigação, proponho analisar a adoção das práticas tutelares sancionadas pela Lei Tutelar Educativa no sistema tutelar português.

A partir de uma etnografia do quotidiano do Centro Educativo, procuro discutir as formas de controlo e vigilância dos jovens em conflito com a lei, entendendo-as como recursos pedagógicos colocados ao dispor da justiça juvenil. Estes dispositivos de controlo e vigilância tornam-se visíveis nos procedimentos dos agentes institucionais. Controlando e avaliando em permanência a vida quotidiana dos jovens, eles colaboram com o Estado no projeto da mudança ontológica do jovem.

Ao observar o dia a dia destes atores sociais, verifica-se que as constantes avaliações representam um instrumento disciplinar que exige dos jovens um crescente autocontrolo dentro do espaço institucional, um cenário que indica um incremento da perspetiva panóptica, que antes ocorria de maneira centralizada, a partir de um único olhar, mas que se imiscuiu por todo o contexto institucional servindo-se do indivíduo para que este seja também o sujeito da sua própria vigilância e da dos outros. Além disso, a observação etnográfica deste contexto mostra que a aplicação desses mecanismos de escrutínio não se dirige somente aos jovens, mas estende-se a todos os atores institucionais na tentativa de fazer coincidir os interesses individuais com as políticas nacionais.

A pesquisa teve como principal recurso metodológico a etnografia, que foi complementada com a análise documental de regulamentos, legislação, memórias, prontuários dos adolescentes e quadros estatísticos. Também foram realizadas entrevistas semiabertas aos jovens do centro educativo e aos técnicos. Para a realização da análise sobre as práticas institucionais em vigor, adotaram-se dimensões de análise de natureza macro, a lei e a arquitetura, para também analisar aspetos do quotidiano, tais como a mobilidade do jovem no espaço físico, a gestão do dinheiro, a roupa, a relação com a família ou a interação com os agentes institucionais.

**Palavras-chave:** Responsabilidade, jovens em conflito com a lei, medidas tutelares educativas, vigilância.

## **Abstract**

In this research, I propose to analyse the adoption of tutelary practices sanctioned by the Educational Tutelary Law in the Portuguese tutelary system. Based on an ethnographic investigation about the daily life of the Centro Educativo, I discuss the forms of control and vigilance upon the young men who are considered in conflict with the law. These control and vigilance become pedagogic resources available in the juvenile justice and are visible in the procedures of the employees of the institute. By constantly controlling and evaluating the daily activities of these young men, the employees collaborate with the State in projecting their ontological transformation.

When observing the daily lives of these social actors, one verifies that the constant appraisals represent a disciplinary instrument that demand an increasing self-control from the boys within the institutional space. It is scenery that indicates a growing panoptical perspective, changing from a centralized eye to a spread practice throughout the institutional context, using the individual to be the subject of his own vigilance as well as of the others. Moreover, the ethnographic observation of this context shows that the application of such scrutiny mechanisms is directed not just to the young men, but it comprises all the institutional actors, in intent of adequating individual interests and national policies.

The research had ethnographic observation as a main methodological resource, complemented with documentary analysis involving regulations, legislation, memories, records of the adolescents and statistic charts. Semi structured interviews were also accomplished, with the young men of the educational centre and with the technicians. In order to analyse this current institutional practices, one adopted a macro dimensions of analysis, such as law and architecture, analysing as well aspects of daily life like the mobility of young men in the physical space, the handling of money, the clothes, the relation with their family or the interaction with the institutional agents.

**Keywords:** accountability, youth in conflict of the law, educational tutelary policies, vigilance.

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| <b>Introdução</b> .....   | 17  |
| 1. De onde parte o meu lugar discursivo?.....   | 17  |
| 2. Apresentação do objeto de estudo e enquadramento teórico da pesquisa .....                         | 21  |
| 3. Intercorrências metodológicas .....  | 26  |
| <b>Capítulo I Contexto Histórico da Norma</b> .....   | 35  |
| 1. Os primórdios do sistema tutelar português: a perspectiva assistencialista .....                   | 36  |
| 2. O compromisso com a eficiência: a adoção do modelo de justiça .....                                | 44  |
| 3. “Agora é a doer”: a rigidez do aparato judiciário de âmbito juvenil .....                          | 54  |
| <b>Capítulo II Pilares da disciplina: Uma estrutura arquitetónica</b> .....                           | 69  |
| 1. As fronteiras entre os espaços interno e externo .....   | 73  |
| 2. As salas de aula e as oficinas .....   | 85  |
| 3. O refeitório .....   | 93  |
| 4. Os quartos .....   | 98  |
| <b>Capítulo III Centro Educativo: Uma cartografia das relações entre os atores</b> .....              | 109 |
| 1. As festividades do centro educativo .....  | 115 |
| 2. A equipa dirigente .....   | 126 |
| 3. Os técnicos e os seguranças .....  | 135 |
| 4. Os professores .....   | 149 |
| 5. Os jovens .....  | 156 |
| <b>Capítulo IV De zero a cinco: avaliando a cidadania no quotidiano</b> .....                         | 167 |
| 1. Projeto Educativo Pessoal: trabalhando a singularidade do jovem .....                              | 169 |
| 2. As fases do projeto e as dimensões do controlo .....   | 175 |
| 3. A avaliação contínua .....   | 183 |
| 4. Grelhas de avaliação: prémios e castigos .....   | 190 |
| <b>Capítulo V Novas formas panópticas: Dispositivos de controlo no quotidiano institucional</b> ..... | 201 |
| 1. O assujeitamento pela roupa que se despe e veste .....   | 203 |
| 2. O confinamento no próprio corpo .....  | 210 |
| 3. O controlo através do pecúlio .....  | 224 |
| 4. A família como colaboradora do aparato de controlo .....   | 233 |
| <b>Considerações Finais</b> .....   | 239 |
| <b>Bibliografia</b> .....   | 251 |
| <b>Índice de Figura</b>   |     |
| Figura 1 - Expansão territorial do Centro Educativo por período histórico .....                       | 75  |
| Figura 2 - Vista aérea do Centro Educativo. ....  | 76  |
| Figura 3 - Fachada externa do Centro Educativo. ....  | 78  |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 4 - Espaço externo no período da Organização Tutelar de Menores. .... | 79  |
| Figura 5 - Oficina mecânica da instituição. ....                             | 88  |
| Figura 6 - Vacaria da instituição. ....                                      | 89  |
| Figura 7 - Tipografia da Instituição. ....                                   | 90  |
| Figura 8 - Refeitório na época da Organização Tutelar de Menores. ....       | 94  |
| Figura 9 - Quarto.....   | 100 |
| Figura 10 - Quarto individual. ....  | 106 |

### **Índice de Tabela**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 Distribuição da semanada ..... | 228 |
|---|-----|



## Introdução

### 1. De onde parte o meu lugar discursivo?

Anunciando-se como educativa, a intervenção tutelar em Portugal educa realmente? E, no contexto português atual, em que consiste esta intervenção em particular?

Estas são as questões norteadoras da presente investigação. No entanto, outras questões surgiram e também direcionaram a escolha deste tema de investigação e as suas problemáticas, as quais fui procurando analisar ao longo do trabalho de campo que realizei numa instituição tutelar entre 2011 e 2013.

Iniciei o meu percurso profissional logo após a conclusão do curso de Psicologia e, desde então, a necessidade de responder às demandas institucionais assumia sempre, no meu trabalho, um caráter de urgência. A inquietação pelo saber, ou melhor, o desejo de saber mais acerca do comportamento e sentimentos humanos, eu já os trazia comigo desde os tempos em que frequentava a Faculdade de Psicologia. Mas, a minha formação em Psicanálise, iniciada após a licenciatura, veio sedimentar esse desejo que, dessa forma, por muitos anos, no decurso da minha atividade profissional, foi sendo assim alimentado.

Porém, muito por conta da rotina e dos imperativos profissionais, aos poucos e de forma “homeopática”, fui-me acomodando, deixando ficar para trás muitas questões sem ter a oportunidade de lhes dedicar um maior aprofundamento analítico. Mas era, de facto, imperioso cumprir as tarefas profissionais em tempo útil, embora a necessidade de não deixar as demandas institucionais sem resposta fosse diminuindo a minha capacidade de refletir sobre os fenómenos sociais e, no seu lugar, fosse desenvolvendo um *modus operandi* meramente executivo, sem oportunidade para usufruir de um tempo que pudesse ser o da reflexão sociológica. Apesar de vivenciar uma angústia ante a falta de recursos para pensar os fenómenos experimentados por mim, uma “doce” eficiência voltada para o trabalho fez-me adormecer para tantas possíveis respostas através do meu olhar sobre a sociedade. Esse processo de alienação causa sempre um “certo conforto” ao executante, que se limita a agir sem um aprofundamento reflexivo sobre as suas ações. Hoje, dou-me conta de que a entrada na atividade laboral mitigou a minha capacidade reflexiva e analítica, constituindo-se como que um processo de alienação.

Um dia, porém, através de um convite da Secretaria de Inclusão Social do Estado de Sergipe (Brasil), ocorrido em 2007, comecei a integrar uma equipa responsável pelas medidas socioeducativas aplicadas aos jovens em conflito com a lei, designadas em Portugal por medidas

tutelares educativas. Inserida nesse contexto social em particular, eu interrogava-me: Como analisá-lo? Que fenómenos estão para além daquilo que observo neste cenário social?

Estas inquirições ganharam forma anos depois, quando li a entrevista concedida pelo Prof. Dr. Manuel Villaverde Cabral ao Jornal *Público*. Nela o sociólogo argumentava que “o gesto fundador da sociologia é o olhar de interrogação da sociedade. Um olhar interrogador é também um olhar que dá origem a um pensamento crítico. (...) Ninguém faz sociologia para legitimar o que existe. Uma sociologia amarrada à política tem sempre os dias contados do ponto de vista da criatividade e da produtividade científicas”.<sup>1</sup>

Foi com esse propósito que retomei os estudos académicos. Almejava ampliar a minha visão sobre o mundo e estava decidida a não me restringir ao conhecimento do campo da psicologia. Sem dúvida, foi esse desejo que orientou a minha decisão para agregar uma outra área do conhecimento ao meu percurso profissional. Assim, iniciei o mestrado em *Criminologia Critica, Prevenzione e Sicurezza Sociale* na *Università degli Studi di Padova*, em Itália, sob a orientação do Prof. Dr. Alvise Sbraccia. Na investigação do mestrado, optei por efetuar um estudo comparativo entre a minha experiência no Estado de Sergipe (Brasil) com adolescentes em conflito com a lei e o meu estágio no Istituto Penale per minorenni di Treviso (Itália).

Recordo-me de ter experimentado uma sensação de satisfação ao ter contato com teóricos da Sociologia através das suas obras e também ter tido aulas com autoridades em Criminologia Crítica, momentos em que encontrei descrita a minha vivência empírica. Concomitante ao avanço teórico exigido pelo mestrado, operava-se um processo de desconstrução do *modus operandi* até então instalado na minha prática profissional, onde imperava uma espécie de automatismo na execução de tarefas. Sobre esse processo eu interrogava-me se esse automatismo, em que o trabalhador se limita a ser um executor de tarefas, não contribuiria também para promover a repetição de uma ideologia dominante? Entendo que a toda a ação subjaz uma postura política. Dessa forma, a retração da minha capacidade analítica pode ter contribuído para a consolidação de valores hegemónicos na minha própria prática quotidiana.

Mas ter retomado os estudos no mestrado incentivou-me a procurar um maior envolvimento com a Sociologia. Decidi assim submeter a minha candidatura ao doutoramento na universidade italiana. Contudo, pude perceber durante o processo de candidatura que havia pouca possibilidade de ingresso para quem não tivesse um percurso académico estabelecido na

---

<sup>1</sup> <https://www.publico.pt/2014/01/19/portugal/noticia/manuel-villaverde-cabral-o-encanto-da-sociologia-1619951>.

universidade. Ciente dessa situação, o meu orientador do mestrado sugeriu que eu procurasse os editais de doutoramento nas universidades inglesas ou portuguesas, as quais constituíam para ele uma referência. Dessa forma, submeti a minha candidatura ao doutoramento no Instituto de Ciências Sociais, tendo como projeto inicial explorar a aplicação de medidas educativas aos adolescentes em conflito com a lei numa perspetiva comparada entre o Brasil e Portugal. Com a aprovação da minha candidatura, tencionava fazer uso da mesma perspetiva comparativa que tinha desenvolvido ao longo do mestrado, onde me tinha debruçado sobre o sistema juvenil italiano e brasileiro.

Todavia, a tese de mestrado apresentada em Itália tinha um formato mais simples e mais reduzido do que os exigidos pelo doutoramento. Nesse sentido, dois aspetos me fizeram operar uma mudança no objeto da investigação e concentrar somente na justiça juvenil portuguesa, nomeadamente, tornar exequível o meu projeto de pesquisa e ter a preocupação de não realizar uma pesquisa superficial. Ao enveredar pelos documentos oficiais portugueses, fui surpreendida pelo volume de informação no que diz respeito à justiça juvenil, bem como a sua articulação com o tipo de racionalidade adotada pelo Estado. Mas não só. Também me fui dando conta de que prosseguir numa análise comparativa poderia significar cair na superficialidade ao discutir políticas tutelares muito diferentes, que necessitavam de um mergulho maior em ambas as realidades sociais para produzir uma investigação satisfatória.

No Brasil, todo o ordenamento jurídico da criança e do adolescente vem sendo conduzido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco progressista criado em 1990 que denuncia a violência sofrida por crianças e adolescentes no Brasil (Frangella: 1996). E se para o ECA a ideia de educação resgata o lugar da criança e do adolescente como um sujeito de direitos (à educação, ao lar, etc.), o sistema tutelar português tem um olhar diferente, recaindo sobre o jovem uma responsabilização total pelos seus atos. Na perspetiva do sistema tutelar português, a condição juvenil que o leva a encontrar-se num período ainda em formação vem a ser utilizada para nele operar uma mudança ontológica do ser, ou seja, a mudança de um *habitus*.

Advinda da palavra grega *héxis*, usada por Aristóteles para indicar “as disposições adquiridas pelo corpo e pela alma”, o termo *habitus* veio a ser utilizado por Durkheim em *Évolution Pédagogique em France*. Nesta sua obra o teórico aponta para a existência de um “estado profundo de onde os outros derivam e encontram a sua unidade” (Durkheim, 1969:37), sendo esse o núcleo que, segundo ele, deve ser atingido pelo educador de forma durável. Durkheim acaba por definir a educação como “a constituição de um estado interior e profundo”

capaz de nortear a vida do indivíduo (1969: 38). Bourdieu retomará essa noção clássica, definindo-a de forma mais complexa e mais funcional, enquanto geradora de práticas.

Com base nas palavras de Bourdieu (1998b: 33-34), podemos dizer que este instrumentário se associa ao conjunto de determinismos sociais liderados por monitores e demais agentes institucionais como a construção do *habitus*, entendido como uma “maneira durável naquilo que tem que ser”. Abordando diferentes perspectivas teóricas acerca da socialização, Dubar (1997:66) ancora-se no conceito de *habitus*, percorrendo-o historicamente até à conhecida definição de Bourdieu.

Ciente da minha limitação na observação comparativa de contextos tão distintos, optei por me deter apenas sobre a política tutelar portuguesa. Além disso, a transição do modelo de intervenção adotado pelo Estado português no que diz respeito aos jovens infratores atçou a minha curiosidade ao dar conta do que parecia constituir, aos meus olhos, uma admissão de novas estratégias de controlo social para a sua aplicação às dinâmicas institucionais. O entusiasmo pela pesquisa crescia quando me deparava com os modos diversificados de apresentar o controlo social importados das práticas do sector privado de gestão.

O projeto de pesquisa veio, porém, a tomar rumos diferentes do inicialmente esboçado, embora tenha persistido no formato científico, isto é, dando, através da escrita etnográfica, voz aos atores sociais e tentando descrever e analisar o que foi vivenciado durante o trabalho de campo. Sim, é através da palavra que essa transcrição da experiência do campo se faz possível. Uma presença transversal a todas as ciências e não somente às literárias. É a palavra que, na presente dissertação, transita nos substantivos, advérbios e conceitos teóricos para retratar a investigação concluída, e com a qual tecemos histórias. Para o escritor brasileiro Rubem Alves (2000), é a palavra que gera o início das coisas. E foi ouvindo as palavras tecidas nas histórias proferidas pelos atores com os quais interagi que começou a tomar forma a vontade de as contar em forma de tese.

Resgato aqui um episódio que testemunhei quando visitava a Fundação Saramago. Havia várias obras do autor distribuídas numa área destinada à divulgação dos seus trabalhos. De entre os livros expostos, houve um título que me chamou particularmente a atenção: “Que farei com este livro?”. Seguiu-se uma frase da referida obra: “Escrever é como fazer uma cadeira, tem de assentar firme o chão e, se possível, deve ser bela.” Sem dúvida, essa era a questão principal do meu percurso no doutorado: O que vou fazer com a tese? Para que servirá a tese?

Embora o meu olhar tivesse sido capturado pelo título, a frase também parecia estar em sintonia com o momento de redação e produção do texto desta dissertação. A consistência do alinhavo produzido entre a teoria e a pesquisa de campo tinha que existir, caso contrário, não conseguiria sustentar uma argumentação sobre o tema. Sim, a produção da tese tem que ter uma compreensão literária associada à composição do texto, tal como os recursos metodológicos utilizados fornecem a sustentação de todo o processo de construção da mesma tese. A produção de dados, a observação das vivências institucionais, estes são aspetos que devem ser conjugados para a obtenção de um bom resultado científico.

## 2. Apresentação do objeto de estudo e enquadramento teórico da pesquisa

Ante as experiências institucionais por mim vivenciadas em três países diferentes, nomeadamente, Brasil, Itália e Portugal, sempre me interroguei se, ao confiscarem a mobilidade dos jovens e ao confiná-los a espaços circunscritos, onde a segurança é uma preocupação constante e os muros são uma realidade, as intervenções tutelares em regime fechado possuem efetivamente um caráter educativo.

Neste sentido, o objeto da pesquisa desta dissertação centra-se sobre a formatação do controlo social realizada pela justiça juvenil portuguesa, sempre sob a égide da educação e cuja proposta investe na interação social como um recurso para alcançar a conformidade dos jovens à lei. Argumentarei, no entanto, que não é apenas esta conformidade que a política tutelar tenciona alcançar. O seu projeto vai mais além. Partindo de um conceito de juventude, que entende o jovem enquanto ser em formação, a intervenção adotada propõe-se a operar uma mudança ontológica nesse ser juvenil, tendo como agentes não apenas forças externas, mas colocando também o jovem como agente responsável pela sua própria mudança em termos de valores e condutas. Tendo em conta que o jovem em conflito com a lei se encontra num processo de transformação em que também questiona as normas, o sistema tutelar age por meio da reversão dessa mesma trajetória de transgressões de modo a introduzir determinados parâmetros, que sejam aceitáveis, quer pela instituição quer pela sociedade de acolhimento do jovem.

Considerando, porém, que o conceito de controlo social está presente ao longo de toda a dissertação, torna-se necessária uma contextualização dos estudos sobre o comportamento desviante a partir de uma breve síntese das principais teorias sociológicas.

As ciências sociais norte-americanas começam a discutir de um modo mais específico a temática do controlo social e do comportamento desviante no início do século XX. Evocam a

modalidade coerciva e a produção da ordem social, entendendo esta última como coesão ética e como organização de uma determinada sociedade, que, por sua vez, corrobora os processos de controlo social. Nas ciências sociais, o conceito clássico de controlo social foi proposto por E. A. Ross (1901), embora o termo já tivesse anteriormente sido utilizado por H. Spencer (Melossi: 2008b) e servisse para designar “todos os fenómenos e processos que contribuem para regular o comportamento humano e organizá-lo” (Gallino 1978, 174).<sup>2</sup>

Rapidamente, a noção de controlo social passa a identificar-se com “a moral, a religião, o direito, os costumes, a educação, as representações coletivas, os valores, os ideais, os modelos de cultura, a opinião pública, as formas de sugestão e de convicções” (Gallino, 1978: 174).<sup>3</sup> São os processos internos e externos que demarcam a diferença entre controlo social e ordem social. Entende-se como processos internos aqueles em que as pessoas aderem às normas sociais por acreditarem nelas. Os processos externos dizem respeito à condição de conformidade das pessoas às regras sociais, sendo como tal definidos como um processo coercitivo ou, simplesmente, “controlo social” (Garland, 2001c). O controlo do crime é exercido de maneira conjunta por instituições sociais, por meio de estratégias e sanções adotadas, que visam a conformidade do comportamento em relação a normas penais (Kaiser, 1979).

Ao apresentar as teorias sociológicas, Melossi (1990a) procura demonstrar as disfunções da sociedade e as causas da criminalidade através de duas correntes fundamentais, as teorias do consenso e as teorias do conflito. As teorias do consenso entendem que as regras propostas pela sociedade são regidas pelo consentimento da maior parte dos cidadãos e aqueles que se opõem a estas regras são tidos como desviantes. Inseridas como teorias do consenso temos as teorias das áreas criminais, da desorganização social, do associacionismo diferencial, a teoria dos conflitos culturais, funcionalistas e da neutralização.

A outra corrente abrangeria as teorias do conflito, que afirmam que os modelos normativos e comportamentais da sociedade não expressam as escolhas da maioria dos cidadãos, sendo esse modelo produto da imposição de uma minoria, as classes dominantes. Fazem parte das teorias do conflito a teoria do *labelling approach* (etiquetagem), da criminologia radical e da criminologia crítica. Apresentaremos adiante uma breve síntese das duas correntes e das teorias que as compõem.

As teorias do consenso começam a desenvolver-se nas primeiras décadas do século XX com a chamada Primeira Escola de Chicago, que vigorou entre 1915 e 1940 e trouxe ao mundo

---

<sup>2</sup> Tradução da autora.

<sup>3</sup> Tradução da autora.

as teorias da Ecologia Humana, de Robert Park. A designação de Escola de Chicago é conferida ao grupo de professores e investigadores da Universidade de Chicago que contribuíram para as áreas de Sociologia, Psicologia Social e Ciências da Comunicação. Park analisa a expansão das cidades e o aparecimento de novos fenómenos sociais, que abrangem desde as mudanças de ordem económica, demográfica e espacial até às alterações dos costumes e também das formas de interação e controlo social. As transformações que acarretam desigualdades tornam-se propícias ao surgimento de desvios de conduta, alguns caracterizados como crime (Freitas, 2002). Park entende o crime como algo não determinado pelas pessoas, mas sim pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido no desenvolvimento das suas relações sociais e culturais. Ainda segundo Park, o comportamento humano seria moldado e limitado pelas condições sociais presentes nos meios físico e social.

A teoria da desorganização social propõe uma estreita relação entre a desestabilização dos valores culturais de uma determinada sociedade e a irregularidade da conduta dos seus membros. A existência da desorganização social ocorre quando estão presentes contradições normativas ou conflitos de normas, isto é, quando os instrumentos de controlo social perdem a eficácia em relação a certos delitos.

Edwin H. Sutherland, sociólogo americano, apresenta, nas primeiras décadas do século XX, a definição de associação diferencial, considerada por muitos como uma teoria geral do delito e da delinquência (1992). Segundo as teorias do associacionismo diferencial, é através da interação com outros indivíduos que apresentem de antemão um comportamento desviante que se aprenderia este traço transgressor. O comportamento criminoso é, nesta perspetiva, aprendido na interação com outras pessoas (Sutherland, 1983: 240).

David Matza e Gresham Sykes trabalhavam com a teoria *Differential Association*, de Sutherland, por volta da década de 1960. Baseados nas experiências da delinquência juvenil, estes estudiosos propuseram técnicas de neutralização. De acordo com a sua perspetiva, os indivíduos são conhecedores das suas obrigações morais e legais. Supunham assim que, diante da prática de atos ilícitos, as pessoas deveriam empregar algum tipo de mecanismo psicológico que neutralizasse a necessidade de seguir os preceitos morais. Desta forma, Matza e Sykes explicavam como as pessoas poderiam transitar permanentemente entre estilos de vida legítimos e ilegítimos, já que são as pessoas que neutralizam o código social apreendido em situações sociais diversas. Sendo este um mecanismo subjetivo, estes teóricos rejeitam as teorias que argumentam sobre o estabelecimento de um código moral no interior de grupos de delinquentes (Melossi, 2008b).

Desenvolvida a partir da década de 50, a teoria dos conflitos culturais toma como base para as suas considerações teóricas o movimento migratório que tomou forma em direção aos Estados Unidos. Afirma que um conflito se estabelece quando o indivíduo se vê entre os seus valores normativos (imigrante) e os da sociedade na qual ele reside, podendo gerar uma conduta desviante. O crime caracteriza-se como a expressão dos conflitos existentes na sociedade, retratando a dinâmica do processo de mudança e de acomodação que ocorre no interior da sociedade (Melossi, 2008b).

Os processos de socialização, segundo as teorias funcionalistas que têm como expoentes Durkheim e Merton, procuram orientar os indivíduos para uma existência regulada pelas normas e comportamentos de acordo com a cultura dominante, tendo a lei a função de restabelecer a ordem social (Aron, 2007). A sua antítese, ou seja, a não observância das regras normativas e sociais, seria considerada, então, um comportamento desviante. A delinquência juvenil seria entendida como uma falta de ajustamento dos jovens às normas do comportamento dominante, uma “patologia social” que afetaria o conjunto social no sentido do risco de anomia e de desagregação social (Melossi, 2008b).

Posteriormente, Merton reelabora o conceito de anomia de Durkheim. Afirma que o comportamento desviante pode permitir um melhor funcionamento da sociedade, já que este sinalizaria um desequilíbrio na estrutura cultural. Nesta estrutura estariam estabelecidos objetivos individuais, veiculando-se a ideia de que existe oportunidade para todos para alcançar essas metas (1968: 215-220). Entretanto, a estrutura social distribui diferenciadamente os recursos para atingir esses objetivos. Apesar de haver objetivos, não há, contudo, meios igualitários para atingi-los. Nesse sentido, há uma maior propensão para o cometimento do crime por parte de quem detém poucos recursos.

As teorias do conflito divergem das teorias do consenso brevemente explanadas, na medida em que entendem os modelos normativos e de comportamento como produtos de uma minoria e não da expressão da maioria da sociedade. Enveredando para as teorias do conflito deparamo-nos com a teoria do *labelling approach* (etiquetagem). Esta teoria faz uma crítica às teorias sociológicas que, para explicar os processos desviantes, se baseiam nas noções médicas e do desajuste. Segundo Becker (1997) seria fundamental evocar quais os objetivos de determinada sociedade e como alcançá-los para verificar o que seria considerado disfuncional ou não.

Becker insere-se numa abordagem sociológica mais relativista, afirmando que as regras (institucionalizadas sob a forma de leis, mas não só) servem como parâmetro para identificar a sua violação ou não e, consequentemente, classificar o comportamento como desviante. Enfatiza



ainda que, como os indivíduos pertencem a vários grupos, estes podem quebrar regras de um determinado grupo por acreditar que estão a ser fiéis às regras de outro grupo (1997).

A noção de conflito surge no final da Segunda Escola de Chicago, juntamente com uma crítica às instituições dominantes, as quais darão origem a uma criminologia marxista, denominada “criminologia radical”. Os representantes da criminologia radical reinterpretem o conceito de desvio a partir da luta de classes. Esta teoria propunha ser da responsabilidade das classes dominantes definir como delinquente aquele que se opõe ao sistema neocapitalista, sustentando assim uma oposição entre o sistema dominante e o comportamento desviante (Melossi, 2008b).

A criminologia crítica proposta por Alessandro Baratta constitui-se pela mudança de objeto de estudo. Verifica-se um deslocamento do objeto da criminalidade para a criminalização como uma realidade construída, demonstrando que o crime é uma qualidade atribuída às pessoas ou aos seus comportamentos pelo sistema judiciário. A criminalidade é, assim, fundada em estereótipos, preconceitos e outros traços pessoais, assentes em indicadores sociais negativos de marginalização, pobreza, desemprego ou residência (nomeadamente em “favelas”) (Baratta, 1985). Trata-se de uma abordagem que se aproxima da teoria de Wacquant (1999a; 2006b; 2012c) e da minha própria perspetiva teórica, tendo em vista que a adoção das práticas penais refletiram um tipo de racionalidade abraçado pelos realinhamentos políticos orquestrados a partir dos anos 70, cujas linhas de ação demonstram uma postura neoconservadora e neoliberal (Garland, 2001c).

Os Estados que adotaram esta postura neoconservadora e neoliberal, e aqui refiro-me ao Estado português, pretendem concentrar o seu papel executivo em serviços considerados necessários (de policiamento, judiciário) para garantir a ordem social, ao mesmo tempo que propagam preceitos neoliberais como a autodeterminação, a autoestima, a liberdade individual (de escolha) e a responsabilidade individual em órgãos estratégicos estatais, como, por exemplo, a Direção Geral de Reinserção Social, instituição responsável pela execução das medidas tutelares educativas, como será discutido nesta dissertação. Sob a alegação de que os serviços públicos demonstravam ineficiência nos resultados no que diz respeito à criminalidade juvenil, surge a adoção de políticas mais eficientes, como as políticas de gestão aplicadas no setor privado, que reverenciam a obtenção de “excelentes resultados”, celebrando-se assim o advento do *new public management*.

Ora, o que se passa no contexto tutelar português que observei?

Na sua ânsia de alcançar a excelência no desempenho dos serviços, é implantado no centro educativo um sistema de controlo contínuo realizado por meio de novas tecnologias de controlo

aplicadas de forma transversal aos atores sociais. Deste modo, todos podem ser responsabilizados pelas ações institucionais que têm de desempenhar. Estas tecnologias de controlo dizem respeito às práticas institucionais na vigilância dos indivíduos, como, por exemplo, a obrigatoriedade do uso do rádio transmissor por todos os agentes institucionais, verificando-se uma vigilância sobre a mobilidade do jovem, mas também sobre todos os que estiverem no centro educativo. A admissão dessas novas tecnologias traduz a existência de um novo mecanismo de dominação sobre os indivíduos. Se, na sociedade disciplinar, havia um espaçamento entre o sistema de controlo de uma instituição para outra, tornando-se ainda assim possível ao indivíduo conseguir obter alguma margem de manobra diante da vigilância, na sociedade de controlo essa fronteira deixou de existir, fazendo com que o indivíduo seja monitorizado permanentemente em prol de uma maior eficiência na obtenção dos resultados.

Neste “controlo contínuo” o indivíduo permanece submetido, sem que haja um ponto central de controlo, mas antes uma fluidez da troca de informações sobre ele através das diversas instâncias com as quais se encontra em permanente contato. Este fenómeno consiste em procedimentos de avaliação ordenados nos processos burocráticos a partir do estabelecimento de objetivos, com o propósito de dar credibilidade aos contextos organizacionais. Sob a égide do “*management*” como uma proposta de regulação e organização, os órgãos estatais portugueses procuram tornar equivalentes os interesses individuais e as políticas nacionais, favorecendo a emergência de um contexto em que o indivíduo seja visto como uma espécie de polícia de si mesmo, em que ele deve colaborar na própria gestão do seu processo de gestão e, por isso, cada vez mais auto-auditorizado.

Diante deste cenário, o sistema tutelar reflete nos seus procedimentos institucionais a política adotada pelo Estado português, que associa a responsabilidade individual (*accountability*) à garantia da qualidade organizacional. Neste sentido, procurei que a inovação da presente pesquisa incidisse em não somente dirigir a observação para o quotidiano dos jovens em conflito com a lei, mas dirigindo-a também de modo a conseguir obter um olhar mais holista sobre a vida social de toda a instituição e seus agentes, bem como a compreender os efeitos dessa política de gestão no sistema tutelar.

### 3. Intercorrências metodológicas

Através da análise de documentos internacionais, como os documentos oficiais das Nações Unidas, a nível europeu, tais como as Recomendações do Conselho da Europa e, a nível nacional,

a Lei de Tutela Educativa em Portugal, pude acompanhar as concepções apresentadas por estas instâncias em diferentes épocas no que diz respeito ao adolescente infrator. Esse manancial de regulamentos, legislação, memórias, prontuários dos adolescentes e quadros estatísticos foram utilizados na análise documental dos sistemas jurídicos, tendo sido um recurso empírico muito importante na minha investigação na medida em que possibilitou acompanhar diferentes períodos históricos em relação ao adolescente em conflito com a lei. Tendo em vista que o percurso institucional dos adolescentes em conflito com a lei se encontra registado nos laudos e nos pareceres dos atores, a investigação também exigiu a análise destes documentos institucionais sempre que estes nos foram disponibilizados pelo centro educativo onde se fez o trabalho de campo. Realizei, além disso, um levantamento e estudo da bibliografia nacional e internacional, procurando confrontar as diversas produções científicas como forma de enriquecer a minha investigação.

As informações obtidas através da análise documental serviram de âncora para o trabalho etnográfico, em que pude confrontar o que é preconizado pelos documentos oficiais com a vivência das práticas institucionais e as respetivas perceções dos atores envolvidos. Tendo em conta que o percurso institucional dos jovens em conflito com a lei se encontra registado nos laudos e nos pareceres dos atores institucionais a investigação também exigiu a análise desses documentos. Além disso, o confronto entre o que é preconizado pelos documentos oficiais e o modo como decorrem as práticas institucionais e as perceções dos atores sociais também foram alvo de análise.

A adoção da etnografia como um recurso metodológico consistiu em colher a experiência do vivido no que diz respeito às ações do quotidiano dos atores sociais e suas impressões sobre esse contexto social. Sem dúvida, esta prática consiste na memória construída a partir da oralidade, aquilo que foi vivido pelo indivíduo. Nesse sentido, foi importante escutar os funcionários que detinham uma trajetória profissional de cerca de vinte anos na instituição, porque me permitiu aceder a paradigmas diferentes dos tipos de modelo de intervenção tutelar atuais. A minha atenção estava voltada para o que é dito e não-dito pelos indivíduos, sendo este um recurso fundamental na observação. Nessa escuta, foi importante contextualizar o discurso de cada ator institucional em relação ao coletivo, ou seja, compreender de que lugar o indivíduo fala no que diz respeito à hierarquia institucional.

Tentei explorar aquilo que o entrevistado não estava disposto a dizer, o que exigiu um manejo cauteloso da minha parte. A minha presença, principalmente ante os agentes

institucionais, provocou, em alguns momentos, a omissão de determinadas informações por parte do entrevistado. Por vezes, em alternativa, era solicitado por parte deles o meu comprometimento em omitir o informante de um determinado dado. Tive acesso a muitos documentos oficiais, que retratavam com autenticidade o contraste entre o que é postulado pela legislação e o que se efetiva no quotidiano. Contudo, sempre houve uma tentativa dos atores para que eu excluísse esse material da minha análise, tendo em vista que a revelação desse material poderia reverter em penalização na sua prática profissional. Nesse sentido, tive que adotar uma postura flexível na utilização de metodologias com as quais eu pudesse extrair o que não podia ser revelado pelos atores.

Todo o trabalho de pesquisa foi registado no diário de campo, ferramenta fundamental na etnografia. Este serviu para construir um corpo de dados, além de ser um fixador de memórias, tendo em vista as restrições impostas pela Direção Geral de Reinserção Social, que abordarei mais adiante. Procurei registar dados, efetuar descrições em relação aos lugares e às pessoas observadas, proceder à análise de dados (observações) e notas metodológicas. Registei ainda informações adicionais, tais como recortes de jornais, reportagens jornalística (informações obtidas através de outros meios). Recorri continuamente aos registos do diário de campo, verificando se havia clareza ou não no material até então obtido e que tipo de informações precisavam de ser complementadas. Perante os dados obtidos na investigação, procedi à análise de conteúdo a ser empregue tanto nos documentos como na técnica do *shadowing*, momento em que ordenei os dados, estabelecendo relações entre dimensões pesquisadas.

Ainda quando estava sob a orientação da Prof. Dra. Susana Durão, construí um instrumento metodológico, um guião de entrevista, que se encontra como anexo I, com perguntas abertas, aplicado aos jovens e um outro aos funcionários, anexo II, com o propósito de captar as opiniões desses atores sociais acerca da intervenção tutelar e a sua opinião sobre conceitos e práticas, como punição, responsabilidade, disciplina. A aplicação das entrevistas ocorreu a partir de novembro de 2011, oito meses depois de ter começado o trabalho de campo no centro educativo.

Realizei entrevistas com 13 jovens do centro educativo, que se encontravam em três momentos distintos, isto é, jovens que estavam em fase de entrada na instituição, outros que tinham mais da metade da medida tutelar cumprida e um terceiro grupo, que já estava em fase de saída do centro educativo. Era notória uma postura de resistência por parte dos jovens ao serem questionados sobre se gostaria de serem entrevistados, um misto de vergonha em permanecer

diante de uma pessoa que não fazia parte da sua rede de amigos e a preocupação com a vigilância e controlo dos agentes institucionais. Eles pensavam que seriam entrevistados perante os técnicos.

Dessa forma, solicitei que a entrevista ocorresse numa das salas de aulas desocupadas em horários específicos. Percebi que quando os jovens se encontravam sozinhos na sala comigo, o seu discurso fluía sem qualquer censura em apresentar a sua opinião. Acho que a fluência encontrada no discurso dos jovens indicava que eles me viam como um “amplificador das suas vozes”. Antes de começarmos, eu explicava o porquê do procedimento adotado, enfatizava que as respostas permaneceriam sob anonimato, voltando a fazê-lo depois se, mesmo assim, ainda pairava alguma dúvida acerca daquele instrumento metodológico.

Em relação aos funcionários senti existir da sua parte uma preocupação constante de que o material obtido na entrevista pudesse ser revelado aos seus superiores. Apesar de também ter elaborado guiões de entrevistas para os técnicos, apenas consegui entrevistar dois funcionários. Se, para os jovens, eu parecia representar alguém capaz de efetuar uma escuta atenta das suas histórias de vida, o que parecia, por sua vez, tornar-lhes possível falarem de si próprios sem que alguém viesse emitir sobre eles um julgamento, não havendo assim lugar a qualquer punição, isso não aconteceu relativamente aos técnicos e funcionários em geral. Desde o primeiro momento em que demonstrei a estes últimos o meu interesse em querer falar com eles para os ouvir que senti neles uma resistência importante. Quando perguntava se poderíamos conversar ou tomar um café para que eles me falassem sobre a sua vivência no centro educativo, nunca acediam a marcar a entrevista. Representaria eu uma ameaça aos seus olhos? Para eles, que lugar ocuparia eu no seu imaginário? Esta atitude, porém, que aqui nomeio como resistência ou, pelo menos, como um nível elevado de censura fez-me desistir da aplicação formal da entrevista. Percebi que se eu insistisse no uso deste instrumento metodológico não conseguiria obter deles nenhuma informação. Optei então por abordar as questões da entrevista de maneira informal, inserindo-as no convívio do dia a dia.

Por sua vez, para a observação da realidade institucional era necessária uma autorização para iniciar a minha pesquisa no centro educativo. Esse processo teve início com o envio de um pedido formal da minha primeira orientadora, Ana Nunes de Almeida, em maio de 2010, à Direção Geral de Reinserção Social (DGRS), solicitando autorização para efetuar a pesquisa no centro educativo. Na sequência deste pedido, foi-me solicitado o projeto de pesquisa e o guião de entrevistas abertas a ser aplicado aos jovens e aos técnicos para uma apreciação prévia por

parte da instituição. Para poder conceder a necessária autorização para eu vir a realizar a pesquisa de campo na instituição a Direção da instituição exigia ter um conhecimento prévio do que eu iria aí fazer. Esta comunicação transcorreu por meio de troca de e-mails, até que, em novembro do mesmo ano, a instituição acenou com a possibilidade de me receber.

Entretanto, um e-mail enviado pela DGRS em 11/02/2011, sinalizava a impossibilidade de gravar as entrevistas qualquer que fosse o seu formato. “Áudio ou vídeo são absolutamente proibidas no centro educativo, designadamente para recolha de dados em entrevistas desta natureza, pelo que terá mesmo que se socorrer dos apontamentos que tirar”, conforme me foi confidenciado pelos superiores da instituição. Outros cientistas sociais que se debruçaram empiricamente sobre a mesma realidade que eu, nomeadamente Trindade (2009) e Pachinuapa (2013), parecem ter-se defrontado com o mesmo problema. No entanto, esta informação contrasta com a narrativa de Trindade (2009: 33–34) que, ao tratar da metodologia, afirma que “Para além dos dados da observação direta no Centro Educativo onde exerço funções, enquanto técnica de reinserção social na subequipa residencial, será de referir, mais uma vez, que entrevistei dezassete jovens de outros Centros Educativos, tendo gravado e transcrito ao todo quinze entrevistas”. Mas a autorização não foi somente conferida a Trindade. No rastreamento da bibliografia, pude deparar-me com a tese de mestrado de Pachinuapa (2013), onde são exibidas imagens do interior institucional, as quais acabei por utilizar para estabelecer o processo comparativo de mudança arquitetónica pela qual o centro educativo passou ao longo do tempo.

Ante as restrições que me foram impostas pela Direção Geral de Reinserção Social, o único recurso com que pode contar foram os registos mnemónicos, que eram apontados por mim sob uma forma quase estenográfica para desse modo poder resgatar os episódios que ia observando e, posteriormente, registando no diário de campo. Sim, a minha palavra foi a ferramenta essencial para resgatar os registos mnemónicos do processo de investigação. Foi desse modo que pude recuperar o que argumentavam os vários agentes que habitavam o centro educativo, que palavras eram inseridas nos gestos, expressões do rosto e tudo o que a movimentação do corpo me transmitia. A partir da palavra tudo a circunda, as reflexões ganham forma e consistência, reportando o dinamismo institucional. Mas tudo passava pela minha capacidade de resgatar todo o contexto observado no centro educativo. Em virtude disso, posso ter incorrido na utilização de palavras que povoam o meu próprio quotidiano.

Mas como ocorreu a escolha pela instituição tutelar? No projeto que foi apreciado pela Direção Geral de Reinserção Social, eu já havia declarado que o meu objeto de estudo estava direcionado para a observação de jovens em conflito com a lei que estivessem a cumprir as

medidas tutelares educativas de internamento em regime fechado. No momento em que tive de fazer a entrega do meu projeto para a apreciação da Direção Geral de Reinserção Social, eu ainda não tinha um conhecimento aprofundado da quantidade, nem da localização e nem dos tipos de regime de internamento que eram cumpridos em cada estabelecimento. Dos oito centros educativos existentes em Portugal, a instituição pesquisada é a que tem um número maior de jovens a cumprir a medida educativa em regime fechado, embora haja também o cumprimento em regime semiaberto.<sup>4</sup> Nesse sentido, suponho que a Direção Geral de Reinserção Social, ciente do meu objeto de pesquisa, me tivesse, por esse motivo, encaminhado para o referido estabelecimento.

A proximidade com a minha residência, facilitou o meu deslocamento para o centro educativo, favorecendo a realização do trabalho de campo numa frequência de três a quatro dias por semana, com a duração de sete horas por dia, no período de fevereiro de 2011 a setembro de 2013. A distância entre a minha residência e o centro educativo permitiu que eu pudesse presenciar os eventos nos turnos da manhã e da tarde. Nunca fiz trabalho de campo à noite, tendo frequentado o centro aos sábados e domingos, que eram os dias destinados às visitas dos familiares aos jovens.

Em relação aos meus interlocutores, estes foram os familiares dos jovens do centro educativo, toda a equipa dirigente, os 24 jovens do centro educativo, os 11 seguranças e os funcionários do centro educativo, nomeadamente, 19 Técnicos Profissionais de Reinserção Social (TPRS) e 3 Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS), além dos funcionários administrativos. Na presente pesquisa, procurei preservar a identidade de cada um dos meus interlocutores, fazendo uso de nomes fictícios.

E a minha relação com o terreno pesquisado, como decorreu? Ao ler o trabalho etnográfico realizado por Goffman (2008b) deparei-me com a sua advertência acerca da pertença à classe média, de como isso pode influenciar a interpretação dos dados. De facto, a minha vivência enquanto ocupante de uma determinada classe social pode ter interferido na análise do contexto pesquisado. Entretanto, eu acrescentaria dois outros aspetos a esta advertência de Goffman, com base também na minha experiência de campo, a questão do género e a nacionalidade. Os jovens têm acesso a muitos filmes e novelas de origem brasileira, o que promove por parte deles a utilização de palavras brasileiras no vocabulário do dia a dia. A partir do acesso a filmes e novelas brasileiras, eles também construíram uma representação acerca da mulher brasileira, um

---

<sup>4</sup> Relação dos Centros Educativos em Portugal. [http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p\\_1\\_id=PUB.1001.58](http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_1_id=PUB.1001.58)

fenómeno que se presentificava quando se dirigiam a mim, audivelmente brasileira no meu sotaque.

Se, em alguns momentos, a expressividade dos jovens passava por um crivo de censura, noutros momentos, alguns jovens apresentavam um comportamento cortejador. Como no episódio com Ramires em que conversávamos sobre as meninas da Comunidade Cova da Moura e a participação delas nas festividades do centro educativo através da dança. A certa altura, Ramires confia-me que elas são sensuais e que os jovens têm que se controlar ao olharem para elas. No entanto, diz que, apesar de serem sensuais, elas não têm “buceta”, no sentido de não serem consideradas mulheres para ele. E continua: “tá vendo como eu sou, quero fazer você feliz”, numa tentativa de conquista e de me demonstrar o seu desempenho sexual. (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013). Aqui, Ramires faz uso de uma palavra brasileira que parece estar aliada a uma representação da mulher brasileira.

A minha “brasilidade” vinha associada também com a sua curiosidade em conhecer a realidade do Brasil, principalmente, em relação ao contexto institucional dos jovens em conflito com a lei. Mas, um outro elemento também se tornou importante na minha aproximação aos jovens, o meu sotaque carioca, que corresponde a quem nasce no Rio de Janeiro (Brasil). Mesmo com as regras de tratamento contempladas no regimento interno do centro educativo, eu era chamada de tia (tchia). Sempre que havia uma aproximação entre mim e os jovens nos espaços do centro educativo em alguma atividade, ouvia: “Oi, tia (tchia)”. Esta era uma prática constante. Quando os jovens estavam a jogar no campo polidesportivo, eu ouvia sempre: “E aí, tia? Vou fazer um golo para você”, imitando o meu sotaque. (Diário de campo, notas do dia 31/05/2013). Apesar de ser exigido o tratamento formal por parte dos jovens em relação aos adultos, nunca foi reprimido pelos agentes institucionais o facto de alguns desses jovens me chamarem de “tchia”, alguns agentes achavam até piada.

Contudo, a equipa dirigente tinha uma outra representação de mim. Havia uma demanda para que eu assumisse o lugar de um funcionário da instituição, exigindo de mim uma postura idêntica à assumida pelos técnicos de vigilância e controlo no seu relacionamento com os jovens, bem como executasse tarefas que caberiam aos técnicos executar, como, por exemplo, elaborar atividades para o período de férias dos jovens.

Uma ilustração dessa demanda que me foi dirigida refletiu-se, por exemplo, no mesmo episódio com Ramires acima descrito, quando nós estávamos a conversar e ele estava sentado na mesa da sala de convívio da unidade residencial. Um dos membros da equipa dirigente entrou e presenciou a cena, tendo repreendido o jovem por estar sentado na mesa. Logo em seguida,



voltou-se para mim e repreendeu-me: “E nem a dra. Storino disse nada” (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013), esperando de mim uma conduta vigilante igual à dos agentes institucionais em relação à atitude do jovem. Todavia, a demanda a mim dirigida centrava-se apenas nas funções de vigilância e controlo dos jovens, tendo sido impedida a minha presença nos momentos de negociação entre o técnico e o jovem. Essa era sempre uma negociação que se desenrolava no âmbito privado, longe dos olhos de todos.

De modo a poder proporcionar uma maior compreensão das práticas institucionais atuais, recorri a dimensões de análise de natureza macro, a lei e a arquitetura, passando a seguir para níveis de análise, tais como a mobilidade do jovem no espaço físico, o dinheiro, a roupa, a relação com a família, a interação com os agentes institucionais. Em relação à lei enquanto dimensão de análise, ela torna-se a mola impulsora de comportamentos e práticas institucionais no que diz respeito a todo o contexto social do centro educativo. Já a arquitetura institucional, tomada como outra dimensão de análise, influenciará a representação do jovem perante a sociedade, além de constituir um elemento importante na aplicação do sistema de prémios e sanções aos jovens em conflito com a lei, um recurso visto pelo sistema tutelar como fundamental na mudança do ser juvenil.

Inauguro o primeiro capítulo estabelecendo um percurso histórico pelas leis tutelares portuguesas, desde a primeira lei tutelar da infância até a atual legislação em vigor, a Lei Tutelar Educativa, dando destaque aos elementos que influenciaram a promulgação do atual documento legal, bem como as mudanças no âmbito social e institucional engendradas pela respetiva legislação, que são aprofundadas nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, apresento as modificações da estrutura física do centro educativo, desde a sua instalação em terreno pertencente à igreja católica até às alterações realizadas com a promulgação da Lei Tutelar Educativa. Essas mudanças realizadas na estrutura física do centro educativo espelham as intenções políticas do sistema tutelar num determinado momento histórico português.

No terceiro capítulo, abordo a sociabilidade entre os agentes institucionais e os adolescentes em conflito com a lei do centro educativo. A atual lei em vigor enfatiza a importância da interação social, destinando-lhe o lugar de motor da mudança do jovem em direção à sua pretendida mudança ontológica. Adota para isso um tipo de intervenção junto ao jovem em conflito com a lei assente nas constantes interações que ele vivencia durante o período de internamento.

No quarto capítulo, discutirei os processos disciplinares que incidem sobre os jovens em conflito com a lei, que o atual diploma tutelar procurou conjugar com métodos de gestão do

comportamento. Estes procedimentos de gestão, adotados no setor privado, começam a ser utilizados como instrumentos de disciplina e controlo, não apenas sobre os jovens em conflito com a lei, mas sobre todos os seus agentes institucionais na procura para alcançar excelentes resultados nos serviços prestados à sociedade.

No quinto e último capítulo, analiso os instrumentos de controlo que se constituem como mecanismos reguladores. Na atual legislação, aparecem com novas configurações e aparências distanciando-se de uma centralidade personificada num único indivíduo, tendo adotado uma forma dispersa e plural por via da ação de vários operadores de controlo. Considerados mecanismos de dominação dos jovens em conflito com a lei, parecem agora caracterizar-se por um controlo contínuo, conseguido através da fluidez da troca de informações entre as diversas instâncias com as quais se encontram em permanente contato.

## Capítulo I

### Contexto Histórico da Norma

Início esta dissertação com um capítulo dedicado ao saber jurídico. De forma propositada o faço por entender que este saber trata de uma problemática que reflete a dimensão estrutural do meu objeto de pesquisa, engendrando mudanças no âmbito social e institucional, que serão analisadas ao longo dos capítulos seguintes nos seus diferentes aspetos, tais como a arquitetura da instituição, a sociabilidade interna e extramuros do centro educativo e a estruturação do quotidiano.

A escolha da distribuição dos capítulos segue uma lógica que teve origem numa questão fulcral, nomeadamente, a de saber que dispositivos têm vindo a orquestrar as mudanças do sistema tutelar português?

Além desta questão, coloco ainda uma outra, igualmente central. O que leva a sociedade, num primeiro momento histórico, a olhar para os jovens em conflito com a lei como pessoas a quem o Estado deve assistir em função de questões económicas e sociais e, num outro momento, a mesma concepção assistencial dá lugar a uma nova prática, depositando no jovem toda a responsabilidade pelos seus atos? Servem ainda estas questões para a enunciação de um tópico de reflexão central. Educação, de facto, as práticas adotadas pelo atual sistema tutelar? Tomando também a forma de uma interrogação, esta constituirá, no entanto, uma matriz de reflexão nesta dissertação.

Neste momento inicial da minha argumentação, convoco dois autores, Bourdieu e Foucault, para responder em forma de esboço a este preâmbulo. Apesar das discussões em torno deste tópico terem sido estimuladas por diversos teóricos que abordam nas suas obras questões relativas ao saber jurídico, é a partir das obras de Bourdieu (2002c) e de Foucault (1999c), respetivamente, *O Poder Simbólico* e *A verdade e as formas jurídicas*, que se podem encontrar maiores reflexões sobre essa competência do direito para transformar o olhar da sociedade sobre aqueles que cometem atos qualificados como crime, julgando os danos causados e as responsabilidades de quem o comete. Investido do lugar de onde se pronuncia o justo e o legítimo, o Direito exerce sobre o mundo social a influência que lhe permite criar novas realidades.

Ironizando a partir do título do Capítulo VIII da supracitada obra de Bourdieu (2002c: 207), é ainda à questão anterior que tento responder. É “A Força do direito” que gera diferentes racionalidades numa determinada sociedade. Na verdade, esta expressão reflete bem a capacidade

que uma dada área do conhecimento, o direito, tem para influenciar o contexto social, o qual, por sua vez, como os respetivos autores atestam, detém o poder necessário para determinar a ordem social. Nesta perspetiva, podemos começar por questionar que sistema tutelar se pode efetivamente observar no contexto português, que tipo de política é abraçada ao longo da sua atuação? Que elementos e áreas do conhecimento exercem influência nas práticas da justiça juvenil? Sendo o Ministério da Justiça o órgão responsável pela execução das medidas tutelares, simbolizaria aquela a adoção de uma postura mais retributiva relativamente aos jovens em conflito com a lei? O que é um ato qualificado como crime quando cometido por um adolescente? Que procedimentos são adotados pelo sistema tutelar em relação a esses jovens, como mudaram no tempo e sob que orientações simbólicas? Elenco aqui questões que norteiam este capítulo, situando a prerrogativa do saber jurídico de intervir através de instrumentos normativos alterando a representação do jovem em conflito com a lei perante o mundo social e, consequentemente, produzindo efeitos na forma como esses adolescentes são representados.

#### 1. Os primórdios do sistema tutelar português: a perspetiva assistencialista

Para um maior entendimento das razões que levaram à adoção, por parte do Estado português, das políticas públicas respeitantes ao sistema tutelar, recorro à genealogia legal como um suporte possível para reconstruir os aspetos originários dessa trajetória. Tal como demonstram Foucault (1975a) e Garland (2001c) nas suas investigações sobre o controlo social, a adoção dessas políticas não se encontra descontextualizada do cenário histórico.

Com base em documentação oficial, pode perceber-se os rumos tomados pela justiça juvenil portuguesa ao longo da sua atuação, podendo observar-se que, embora sejam diferentes esses rumos ao longo do tempo, parece existir uma relação de contiguidade e continuidade entre as políticas e as práticas do passado e do presente. Nesse sentido, o emprego da genealogia servir-nos-á como uma ferramenta apropriada para identificar as condições históricas que antecederam o atual contexto português, tendo em vista a existência de uma aparente ligação entre estes dois momentos.

A elaboração e promulgação das leis relacionadas com o sistema tutelar, assim como as suas práticas jurídicas, estão vinculadas a um tipo de racionalidade cujos reflexos se fazem sentir na adoção das práticas institucionais e sociais no que diz respeito ao jovem em conflito com a lei. Um exemplo dessa repercussão pode ser observado nos nomes assumidos ao longo da sua história

pelo estabelecimento que acolhe os jovens internos em Lisboa e que observámos no campo da nossa investigação. As denominações usadas refletem o tipo de política tutelar correspondente a um determinado período histórico: Casa de Detenção e Correção de Lisboa, Escola Central de Reforma de Lisboa, Reformatório Central de Lisboa, Colégio Centro Educativo Padre António de Oliveira. Estes são alguns dos nomes adotados pelo estabelecimento durante a existência da instituição que demonstram as abordagens implementadas pelo Estado português no que diz respeito ao jovem em conflito com a lei: corrigir, reformar e educar.

A história do sistema tutelar tem início no século XIX, quando, em 1871, Dom Luiz, Rei de Portugal, cria através da Carta Lei de 15 de junho, para a Comarca de Lisboa, uma cadeia civil denominada “casa de correção e de detenção” para abrigar e formar as crianças cujos pais não tinham tomado para si a responsabilidade de educar os seus filhos, deixando-os à própria sorte e expondo-os à mendicância, à vadiagem e ao abandono. Este foi um feito histórico marcante, que representou o primeiro passo para uma diferenciação no tratamento entre crianças e adultos, que até aquele momento estavam indiscriminadamente sujeitos ao Código Penal. Esta instituição, que apresentava um modo de funcionamento e organização institucional próprios, destinava-se a recolher os indivíduos menores do sexo masculino que estivessem a responder a processos ou tivessem sido condenados à prisão correcional.

A criação deste estabelecimento cindiu o tratamento dado aos adultos e aos jovens, que anteriormente eram mantidos juntos ao longo do cumprimento de uma pena. A sua inauguração reflete a repercussão de uma ideia que começou a difundir-se por toda a Europa a partir do século XVI, quando se deu a instalação da primeira casa de correção em Londres, Bridewell. Esta instituição tinha por objetivo retirar das cidades os indesejáveis, os vagabundos e os mendigos, tendo como orientação a combinação de princípios de assistência aos pobres com as oficinas de trabalho e as instituições penais. A instituição portuguesa agregava duas ações disciplinares, a educação através do trabalho e a punição para que os jovens corrigissem o seu “adiantado grau de perversão” (Ministério da Justiça e dos Cultos, 1925). Estava previsto um treino profissional ministrado aos internos durante o período de permanência e, uma vez em liberdade, esperava-se que eles procurassem voluntariamente o mercado de trabalho.

A casa de correção foi concebida através da matriz burguesa que considerava o trabalho um fator fulcral para o ser social. Neste sentido, o trabalho veio a constituir-se como um dispositivo para se alcançar a disciplina. Além disso, a concepção do trabalho foi também associada a uma conceção utilitária da pena, funcionalidade essa que advém do período da reforma penal, em que a atividade laboral se tornou um dos pressupostos da reforma. O trabalho

realizado nas instituições penais era uma forma de o interno reparar o dano causado por meio de uma ação em prol da sociedade. Na Casa de Correção de Lisboa, o trabalho era obrigatório para os jovens recolhidos. Visto como algo que poderia ser útil socialmente, introduzia, além disso, o aspeto disciplinar. Regulado conforme a idade, forças e capacidade dos indivíduos descritos nos artigos 4º e 5º da Carta Lei ("Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911", 1911), o trabalho adquiria assim um carácter corretivo e formativo através do qual os jovens incorporavam um modelo disciplinar educativo.

Este aspeto requer, porém, uma reflexão. Vimos que, através do acolhimento por parte da Casa de Correção, se havia procedido a uma separação entre o tratamento conferido aos adultos e às crianças e jovens que haviam cometido um ato qualificado como crime, tendo esta separação sido considerada um marco na história de Portugal. Porém, apesar deste movimento, inovador para a época, não consistiria na instauração do trabalho, sendo este um dos pressupostos básicos da reforma penal, também uma matriz pautada pelo código penal aplicado aos adultos? Nesse sentido, aquilo que se entendia como um marco não seria somente uma separação espacial entre adultos e jovens? Como veremos, o trabalho vem a ser uma categoria que permeia todas as legislações adotadas em Portugal.

Cabe aqui um breve esclarecimento acerca da reforma penal para um melhor entendimento das questões anteriormente colocadas. Inspirada em ideais como a valorização da vida e os preceitos humanistas, procedeu-se a uma mudança no modo de punir, ao mesmo tempo que a penalidade assumia uma função particular - confinar o sujeito de modo a corrigi-lo “ao nível de seus comportamentos, de suas atitudes, de suas disposições, do perigo que apresentam, das virtualidades possíveis” (Foucault, 1999c: 99). A reforma penal propunha que a pena deveria consistir numa reação ao dano causado à sociedade, produzindo um efeito negativo que excedesse o bem que originara o delito. Daí a ênfase na existência das leis como um princípio fundamental, sem as quais a punição não poderia ser executada. A reforma inaugurou uma nova estratégia no poder de punir que cobriu todo o corpo social no período de transição do século XVIII para o século XIX.

Além de legisladores da época revolucionária francesa, com as suas postulações, Beccaria, Bentham e Brissot consagraram o surgimento de uma sociedade disciplinar marcada pelo aparecimento da reforma e da reorganização do sistema judiciário e penal no mundo. Esta reelaboração teórica da lei penal, assentando em três princípios (Beccaria, 2008), deu um novo enquadramento à infração, desvinculando-a do aspeto religioso ao qual se encontrava atrelada. O princípio fundamental consistia na cisão entre a falta moral e religiosa e o crime, entendendo a

falta enquanto transgressão à lei religiosa e o crime como uma rutura com a lei civil estabelecida no interior de uma sociedade pela instância legislativa do poder político. Foi a existência da lei que definiu em que consistia uma infração, elencando tudo o que era passível de penalização. O segundo princípio apontava para a utilidade da lei, tendo esta a função de definir tudo o que fosse caracterizado como socialmente repreensível e, conseqüentemente, nocivo para a sociedade. O terceiro princípio configurava que o crime não dizia respeito ao pecado, mas era algo que danificava e perturbava toda a sociedade (Foucault, 1999c: 39).

Ansiava-se que a lei tivesse a função de reparar o dano causado estando previstas punições com tal propósito. Para os reformistas, a punição ideal consistia simplesmente em expulsar as pessoas, em exilá-las do espaço social, denotando a ideia de que havia sido uma opção do indivíduo colocar-se fora do espaço da legalidade (Beccaria, 2008). Além desta punição, estavam também contemplados o isolamento no “interior do espaço moral ao nível da vergonha” em resultado da infração cometida, a reparação do dano social através do trabalho forçado e ainda a aplicação da pena de talião, situação em que o infrator deveria sofrer um dano semelhante ao que infligira.

Ainda nesse mesmo sentido, e estabelecida à luz destes princípios, o cenário reformista engendrou uma nova definição de criminoso. Entendendo que um indivíduo, ao cometer um delito, infringira o direito social, danificando e perturbando a sociedade, era-lhe conferido o *status* de quem havia violado o pacto social, transformando-se num inimigo interno da sociedade (Rousseau, 1978). Mas, como assume o indivíduo esse estatuto de inimigo da sociedade? Althusser (2007) responde a esta questão deste modo: este *status* é “fabricado” pelo Direito que reflete e incorpora valores desejáveis por determinados grupos sociais dominantes, assumindo a função de os transformar em valores hegemónicos a toda a sociedade.

Prosseguindo na mesma direção, podemos recorrer a Kirchheimer (2003), um teórico que antecedeu Althusser e que já concebia a lei como um instrumento usado para defender a sociedade pelo poder legislativo do Estado, o qual incorpora na sua promulgação os valores sociais defendidos por todos os grupos sociais que se acham representados dentro desse mesmo Estado. Também Bourdieu, anos mais tarde, dialoga com Althusser concebendo o direito e a jurisprudência como um reflexo direto das relações de força existentes “em que se exprimem as determinações económicas e, em particular, os interesses dos dominantes” (Bourdieu, 2002c: 210).

Contudo, Bourdieu apresenta uma crítica ao filósofo ao afirmar que os “marxistas ditos estruturalistas” ignoraram a estrutura do sistema simbólico na forma específica do discurso

jurídico se apresentar, um funcionamento autónomo que se impõe ao universo social independentemente dos constrangimentos externos (Bourdieu, 2002c: 210). De facto, a composição do poder legislativo acha-se representada por diferentes grupos que, na sua maioria, refletem as classes dominantes. Que interesses podem estar em jogo e a que fatia da sociedade dizem respeito esses interesses? Apesar de concordar com Althusser sobre o uso dos Aparelhos do Estado para que um tipo de racionalidade representada na classe dominante se torne hegemónica num mundo social, existem conquistas e avanços sociais que são travados no campo simbólico por meio do confronto de forças entre os segmentos sociais, que podem reverter, ou mesmo conter, as realizações e os interesses do grupo dominante.

A lei norteia os atos dos indivíduos no espaço social e, conseqüentemente, impõe a adoção de comportamentos apropriados às normas estabelecidas. Torna-se, desta forma, uma linha demarcante entre o que é socialmente aceitável e proibido, impondo julgamentos aos indivíduos que rompem as regras impostas (Becker, 1997). Estas representações sociais têm apresentado diferentes modulações até aos nossos dias, galvanizando mudanças na política penal e, por conseguinte, no sistema de intervenção do Estado português para com os jovens (Garland, 2001c).

Até ao início do século XX, era o Código Penal que orientava as decisões judiciais em Portugal. O mote para a cisão entre o direito penal e o direito da infância consistiu na ênfase dada ao sistema de educação, reflexo do ideal de proteção à criança. Este foi o resultado das transformações na estrutura social de vários países da Europa, que veio a expandir-se desde a primeira metade da época moderna (Ariès, 1981).

Os direitos da criança e dos jovens assumem, a partir do século XX, relevância no cenário internacional, reivindicando a adoção de uma especificidade jurídica relativamente ao tratamento de crianças e jovens ("Os Caminhos Difíceis da "Nova" Justiça Tutelar Educativa. Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa", 2004). A experiência de guerras e revoluções ocorridas no início do século demonstrou que as crianças e os jovens têm sido os mais atingidos nestas situações, já que demandam das autoridades uma maior mobilização na sua assistência. Os reflexos desta preocupação fizeram-se sentir no ano de 1911, quando ainda se repercutiam os ecos da primeira constituição republicana.

O Governo português aprovou, ainda no mesmo ano, a primeira lei dirigida à infância, a Lei de Proteção à Infância, consagrando os seus direitos e garantias individuais. O Estado adotava como sistema de intervenção o modelo assistencialista pautado pela educação, que retratava o ideário republicano ("Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911", 1911).



Não obstante a inauguração de uma nova era para a infância, em Portugal foram instituídas práticas disciplinares relacionadas com o trabalho, vestígios ainda da reforma penal.

A promulgação da referida lei refletiu o processo de transformações ligado à implantação da I República, que dava prioridade ao interesse público e associava o desenvolvimento nacional ao incentivo à educação. Acreditava-se, nesse momento, que os benefícios angariados através do aspeto educativo poderiam ser revertidos em prol da sociedade. Neste sentido, a criação de escolas do ensino técnico (escolas agrícolas, comerciais e industriais), além das escolas do ensino primário, indicava que a atividade laboral era um dos principais alicerces educativos na época, pois almejava regenerar os jovens indivíduos e formar homens que servissem de bom exemplo à sociedade e fossem assíduos no trabalho (Almeida, 1958).

Para Da Agra e Castro (2002: 356) a primeira lei tutelar portuguesa, além de ter contribuído para várias transformações sociais, tal como vimos anteriormente, implicou também transformações do direito penal baseadas na defesa social. “Periculosidade e degeneração constituem o esquema compreensivo e explicativo da primeira fase do direito de menores”, embora compreenda também outros aspetos, como a doença mental, o alcoolismo e a delinquência. “A lógica de defesa social propõe uma política de defesa da sociedade e dos seres humanos, ameaçado pelas muitas manifestações do distúrbio biológico, psicológico e moral. No campo da minoria, ele usa uma estratégia preventiva cujo alvo é a vida quando a reversibilidade da doença ainda é possível e que é o menor perigo ou perigosos” (Da Agra e Castro, 2002: 356). Apesar de o Estado fazer as suas apostas numa abordagem tutelar correcional e assistencialista, os autores afirmam que essa tentativa se mostrou insuficiente para retirar as crianças e os jovens desse cenário insalubre.

A proposta de uma reforma legal posterior à Lei de 1911 ocorreu somente em 20 de Abril de 1962, sob a égide de um modelo político autoritário, quando foi sancionado o Decreto Lei nº 44288. Denominada Organização Tutelar de Menores (OTM), manteve o modelo de assistência (*welfare*) ao menor com idade mínima de 9 anos, conforme fora proposto pela Lei de Proteção à Infância de 1911. Sem representar um avanço nas garantias processuais dos jovens, o documento funde as atribuições dos tribunais aos jovens até aos 18 anos, quer no que diz respeito à proteção da infância quer aos jovens com comportamento delinquente. Não apresenta uma clara distinção entre a aplicação de medidas para as crianças e jovens em risco, em detrimento dos que cometiam um facto qualificado como crime, apresentando apenas a indicação para “adoptar providências cíveis adequadas” (Governo da República, 1962).

Este mesmo cenário é recordado por um informante que entrevistei no trabalho de campo:

“Havia cinco pavilhões em funcionamento onde os jovens eram separados por idade. Com o crescimento dos miúdos, eles iam sendo transferidos respetivamente para as outras unidades. Às vezes, eles chegavam com 8 anos aqui (referindo-se à instituição) e permaneciam até aos 21 anos. Não havia distinção entre os meninos em situação de risco e os que haviam cometido algum delito, era tudo junto. Esta falta de distinção entre os jovens não os salvaguardava, pois não havia garantia de que os jovens em risco não fossem molestados pelos demais jovens”(Diário de campo, notas do dia 28/02/2011).

Estando todos os jovens juntos, independentemente da circunstância que os levara ao centro – na época era chamado de colégio –, não havia a “identificação dos fins que deveriam guiar a intervenção junto aos jovens”, nem uma intervenção diferenciada entre os jovens (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 47). O tratamento, em ambos os casos, assentava numa proteção de visão paternalista, desencadeando “uma relação afetiva entre monitores e jovens como uma família” (Fragmento de entrevista de um funcionário), um laço que parece ter-se estabelecido para colmatar um vazio nesse campo pessoal, tema que será mais aprofundado no capítulo dedicado às interações sociais do centro educativo.

À luz do modelo vigente na época, os adolescentes eram vistos como vítimas e necessitados de proteção, reeducação e preparação para a vida, o que inviabilizava uma valoração dos atos praticados pelos jovens, no sentido de censurá-los por uma infração (Abreu, Ramos e Sá, 2010:16). Com a instauração do Estado Novo, em 1933, o papel autoritário e protetor por parte do Estado foi realçado, mantendo-se o modelo de proteção assistencialista preconizado no diploma anterior, bem como a manutenção de valores como a ordem e a disciplina consagrados no sistema tutelar regido pela “ideia de que o Estado é a fonte de toda a regra normativa” (Rodrigues, 1934: 41).

O cenário protecionista assumido pelo regime político da época sobrepunha-se à necessidade de responsabilização dos jovens pelas infrações cometidas. Na concepção do sistema assistencialista, os atos das crianças e dos jovens eram causados por fatores externos a estes - exclusão social, carência afetiva e falta de proteção -, promovendo assim a desresponsabilização da criança frente à prática de atos ilícitos (Abreu, Ramos, e Sá, 2010). A inserção de atores como o assistente social e o curador nas instituições tutelares demonstram claramente o caráter assistencialista destas. A novidade do diploma residiu na relevância dada ao tratamento clínico e ao diagnóstico como medida de prevenção criminal, numa nova configuração assumida pelos serviços prestados, em que foram criados os centros de observação, anexos aos tribunais de menores (Abreu, Ramos, e Sá, 2010). Nos centros de observação o jovem tornava-se objeto de intervenção clínica e de tratamento.

Os princípios e a orientação do modelo da proteção assistencialista vigorou no Estado português até à aprovação da Lei Tutelar Educativa, em 1999, que propôs então um novo modelo de justiça. É neste momento que o jovem começa a ser responsabilizado pelos seus atos quando estes são entendidos como crime. Porquê a adoção deste modelo? A resposta recentra-se agora a partir do breve percurso histórico apresentado anteriormente para nele estabelecer uma relação de contiguidade e continuidade entre os dois momentos tutelares. O papel do Estado em considerar somente fatores externos como causa dos atos ilícitos dos jovens contribuiu para agravar o quadro da delinquência juvenil. Este panorama, no entanto, começava a reivindicar uma atitude que bloqueasse esse crescimento, o que veio a desembocar, de facto, na adoção da nova política tutelar.

Os autores Pedroso e Fonseca (1999) analisaram a justiça juvenil em Portugal no âmbito do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa no período entre 1942 a 1996. Ao analisarem os dados estatísticos desse período através de uma análise das informações judiciais, os pesquisadores observaram que não se confirmou uma intensificação na delinquência juvenil nos últimos anos da investigação, aspeto que contrasta com o discurso de insegurança e a visibilidade mediática que a criminalidade juvenil assumiu. Levanta-se, entretanto, a preocupação das entidades policiais com a criminalidade juvenil oculta protegida pelas redes de tráfico de droga e das gangs juvenis (Pedroso e Fonseca, 1999:141).

Para ilustrar este aspeto, os autores estabelecem pontos de comparação entre alguns períodos. Em 1942, os crimes contra a propriedade representaram 59,7% de toda a criminalidade juvenil registada. Já em 1974 e 1984, os crimes praticados por jovens contra a propriedade registam 63,7% e 66%, respetivamente. Nesse sentido, os autores consideram como indutor dos crimes contra a propriedade um conjunto de fatores, tais como “o crescimento da periferia nos centros urbanos, o crescimento da exclusão social e a expansão de uma cultura de consumo, com a proliferação do tráfico e consumo de droga” (Pedroso e Fonseca, 1999: 143). Além destes dados, outros, extraídos das Estatísticas da Justiça/GEPMJ para o período de 1989 a 1996, demonstram quantitativamente que não houve um aumento significativo da criminalidade juvenil (Pedroso e Fonseca, 1999: 142-144).

Somente em 1996 o Governo português dá o primeiro passo para uma reforma do sistema judiciário juvenil, tendo constituído, através do Despacho nº 20/MJ/96 do Ministério da Justiça de 30/01/96, a Comissão para a Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas (CRSEPM), encarregada de proceder a uma avaliação do sistema nessa altura em vigor e

materializar de forma eficaz “uma verdadeira refundação de todo o sistema” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 9).

## 2. O compromisso com a eficiência: a adoção do modelo de justiça

Sob o argumento de que a intervenção tutelar apresentava um desempenho ineficaz por “não atingir satisfatoriamente nenhum dos objetivos: nem educar os menores que praticam factos qualificados pela lei como crime, nem proteger as crianças que apenas carecem de proteção social”, procedeu-se a uma reforma cujo cerne consistiu em estabelecer a distinção entre a intervenção tutelar de proteção e a intervenção tutelar educativa (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 11).

Remontar à genealogia desse movimento pode fornecer-nos um esclarecimento mais ampliado do atual contexto tutelar português. Os anos pós-II guerra mundial consistiram num período com uma base social muito forte, principalmente, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, dando origem ao nascimento do *welfare state*. Esta política estatal, adotada noutros países da Europa, procurou satisfazer as necessidades dos cidadãos, tendo-se expandido por todas as áreas de abrangência do Estado. Os seus reflexos fizeram-se sentir no campo jurídico mediante a aposta na reabilitação dos sujeitos que haviam cometido um ato qualificado como crime, designado por assistencialismo penal. Essa política penal comportou também desdobramentos no sistema jurídico juvenil, que serão abordados ao longo deste capítulo.

O setor público voltado para a assistência ao bem-estar social encontrava-se em expansão, financiado pela receita fiscal arrecadada a partir do setor privado. Este bem-estar social dizia respeito também ao infrator, que era visto como um sujeito que carecia de assistência por parte do Estado, pois era considerado um indivíduo em condições desfavoráveis do ponto de vista económico, social e psicológico. Nesse sentido, competia ao Estado assistir diferentes setores através dos órgãos responsáveis, auxiliando quanto às necessidades da população. No entanto, estas necessidades não conseguiam ser reduzidas. Pelo contrário, eram desencadeadas novas carências sociais. Ante este cenário, enfatizaram-se os direitos e as liberdades individuais, o que teve como consequência o florescimento do individualismo que sobressaiu perante as questões dos grupos sociais (Garland, 2001c).

Isto parece ter produzido um revés no movimento, a partir do final dos anos 60. As classes sociais, que outrora apoiavam as políticas assistencialistas, começaram a mudar de opinião, já

que o Estado não conseguia debelar as inesgotáveis frentes assistenciais. Assim sendo, as mudanças económicas e sociais motivadas pelo *welfare state* acabaram por vir a contribuir para o seu enfraquecimento. As críticas endereçadas ao referido sistema advinham da esfera académica, questionando a sua eficiência e a legitimidade das instituições assistenciais e exigindo a diminuição da incidência do Estado na prestação dos serviços (Garland, 2001c). Alegava-se que, estando o Estado sobrecarregado pelo compromisso de garantir os benefícios sociais aos cidadãos, não executava eficientemente as suas funções (Muncie, Gordon, e McLaughlin, 2002). Nesse sentido, sob a égide de uma maior eficiência nos serviços estatais, foi estimulada a implementação de modelos de gestão privada no serviço público, tidos como captadores de excelentes resultados.

Esta crítica dirigida ao Estado estava de acordo com uma teoria sobre gestão já existente desde os anos 50, proposta pelo sociólogo Peter Drucker, que parecia ser o argumento apropriado para dar sustentação a essa visão de funcionamento *do novo mundo*. O teórico acreditava que, para atingir os objetivos desejados, era imprescindível perceber as pessoas como recursos que podem ser geridos em direção a um fim ou a um objetivo desejado. Considerava este um atributo fundamental na administração para que a eficácia fosse alcançada (Drucker, 1995: 316).

Denominada *de administração por objetivos*, esta teoria acredita que os resultados integram um processo participativo no planeamento das metas e na avaliação do desempenho pessoal, que inclui os gerentes e subordinados de uma empresa. Propõe que o desempenho dos indivíduos para alcançar os objetivos estipulados deve obedecer a um sistema de recompensas e de penalizações. Por outras palavras, as pessoas estabelecem metas e, consequentemente, tornam-se responsáveis por elas, podendo ser recompensadas ou punidas pelas suas ações. A eficácia na obtenção dos resultados está diretamente vinculada ao comportamento pessoal, sendo necessário para isso que haja um compromisso para cumprir as regras estabelecidas (Drucker, 1996: 233).

O argumento apresentado no relatório da reforma tutelar em Portugal sobre a ineficácia do Estado (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999) remonta à expansão de uma racionalidade que começa a ser tecida a partir dos anos 70 na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. As novas configurações políticas impostas pela adoção clara de políticas neoliberais reclamavam por uma Administração Pública mais eficiente e eficaz, justificada pela melhoria dos serviços prestados ao cidadão e à sociedade civil. Surge o movimento de Reforma e Modernização Administrativa, que pretendia articular as novas missões da Administração Pública em todos os níveis (estrutura, processo, técnicas) do serviço público. Para que essas políticas neoliberais fossem instauradas, o Estado, ao nível das suas diversas instâncias de poder,

assume o papel de articulador procurando promover e assegurar as práticas relativas a essas políticas. O que se observa a partir daí é a implementação de modelos de gestão privada no serviço público nas suas diversas áreas (Harvey, 2005).

Em Portugal, estes efeitos também foram sentidos. Com este preâmbulo procurei contextualizar uma relação de contiguidade e continuidade entre os modelos de intervenção tutelar portugueses. A preocupação do Estado português em assistir de forma ampla os jovens e as crianças não considerava a responsabilidade dos adolescentes na prática da infração. Somente fatores externos eram considerados. Entretanto, na tentativa de operar uma reviravolta no contexto que se apresentava, foram adotadas políticas mais eficientes, nomeadamente, a adotada pelo setor privado, cuja primazia recaía sobre os resultados que se conseguiam obter.

Era expectável que os efeitos que incidiram sobre a Administração Pública fossem sentidos também ao nível do órgão que se ocupava do sistema tutelar. A procura por uma maior eficiência no serviço público difunde-se pelos organismos do Estado português, nomeadamente, no Ministério da Justiça, que abrange a Direção Geral de Reinserção Social, órgão que se ocupa em “garantir mecanismos adequados de prevenção da criminalidade, (...) de execução de medidas tutelares educativas e de reinserção social”, atribuição firmada no artigo 2º, alínea b, da Lei Orgânica do Ministério da Justiça, de 27 de Outubro de 2006.

Apesar de os indicadores apontados pela investigação de Pedroso e Fonseca (1999:142-144) não confirmarem um aumento significativo da criminalidade juvenil nos anos 90, a Comissão para a Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas (CRSEPM) conclui que a Organização Tutelar de Menores (OTM), lei ainda em vigor na época, não apresentava “um desempenho eficaz na satisfação das expectativas da comunidade”, propondo uma reformulação da legislação acerca do sistema tutelar (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999). Se na época em vigor do modelo assistencialista se alegava que o Estado minava as habilidades dos indivíduos ao assumir-lhes a responsabilidade das suas ações, com a incorporação da gestão privada no setor público é devolvida ao indivíduo a responsabilidade sobre as suas próprias ações (Rose, 2000b).

Esta mudança, gerando a retração das responsabilidades sociais do Estado, transferiu as para os indivíduos, procurando transformá-los em cidadãos responsáveis, no sentido de passar a ser exigido ao Estado uma maior responsabilização do jovem infrator. Esta política culminou numa reforma legislativa direcionada para a contenção e controlo da delinquência juvenil. Seguindo esta linha de pensamento, partilho aqui da posição de Kirchheimer e Rusche (2003: 20), que correlacionam a génese e preservação dos sistemas penais com as forças sociais,

sobretudo, as económicas. O sistema económico que germinou nos anos 70, pautado pelo neoliberalismo, tem como um dos seus valores de base a liberdade e a responsabilidade, no sentido de que é garantido ao indivíduo o direito de gerir a sua própria vida, o que, consequentemente, o torna protagonista das escolhas que faz.

Esta é também uma concepção que vem a ser incorporada na Lei Tutelar Educativa, a lei atualmente em vigor. Tendo em vista alcançar a liberdade de ação e a autodeterminação, o ato cometido pelo jovem e que venha a ser qualificado como crime encontra-se, desta forma, como sugere Da Agra e Castro (2002, 363), sujeito à mesma lógica de gestão administrativa adotada pelo setor privado e público, numa derivação do tipo de sistema económico presente na estratégia de intervenção preconizada pelo sistema tutelar português. Apesar da existência de fatores que impulsionaram a criminalidade juvenil, como os indicadores apresentados acima por Pedroso e Fonseca (1999), o Estado atribui somente ao indivíduo a responsabilidade de este se tornar um infrator, como se este se encontrasse, de facto, imune a todos os fatores externos.

Este princípio da responsabilidade do indivíduo foi assimilado pelo Estado português e desencadeou a adoção de procedimentos na justiça juvenil que dão prioridade à responsabilização de todos os atores, tendo envolvido funcionários e dirigentes. Este sistema estendeu-se a toda a malha institucional através de um efeito em cascata, tanto no desempenho funcional, a nível administrativo, como ao nível educativo, influenciando todo o funcionamento da instituição. Foram assim implementadas disposições legais e práticas institucionais, que consistem em *instrumentos de apoio à gestão para assegurar o controle da produção das atividades no Centro Educativo*, assunto que será mais aprofundado mais adiante, no capítulo “Dispositivos de Controle no Quotidiano”.

Segundo o Ministro da Justiça, à época de aprovação da nova lei tutelar em 1999, o diploma era entendido como uma “tentativa de resposta à mudança qualitativa da delinquência juvenil numa altura em que se regista um aumento dos crimes praticados pelos chamados gangs juvenis”.<sup>5</sup> Tomando como base as estatísticas divulgadas pelo Ministério da Justiça, podemos verificar que, no ano de 1998, havia 1406 processos tutelares de natureza penal que sofreram um aumento no ano seguinte, apresentando um total de 1733 processos.<sup>6</sup> Assim sendo, deveriam ser empregados métodos de intervenção que pudessem agir sobre as diversas formas de apresentação da criminalidade juvenil.

No meu trabalho de campo, no primeiro encontro com o técnico da Direção Geral de

---

<sup>5</sup> *Diário de Notícias*, em 14/03/1999.

<sup>6</sup> file:///C:/Users/Carla%20Storino/Documents/Estat%C3%ADstica%20de%201999%20DGRS.pdf

Reinserção Social, este não deixou de lembrar que “vários diplomas legislativos de nível internacional foram aprovados, como, por exemplo, as Regras de Pequim e a Carta dos Direitos da Infância, que asseguravam a intervenção estatal tutelar penal, embora considerando-a um recurso extremo e sugerindo a sua redução ao mínimo. Com isto, a reforma dos processos tutelares em Portugal tornou-se inevitável” (Nota de terreno do dia 02/11/2010). Assim sendo, pautada pelas leis internacionais, como os documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e de Pequim, pelas leis tutelares da Bélgica (Leis de 24 de dezembro de 1992, 02 de fevereiro de 1994 e 30 de junho de 1994), da Espanha (Lei orgânica 4/1992, de 05 de junho) e do Canadá (Loi sur les jeunes contrevenants/Young offenders act, de 1986), a Lei de Tutela Educativa, Lei nº 166/99, foi aprovada em 14 de setembro de 1999. Esta lei, cindindo aspetos correspondentes aos jovens em risco e à delinquência juvenil, direccionou-se para a responsabilização do adolescente, sendo ainda de referir a Organização Tutelar de Menores (OTM), com intuito idêntico.

Com a aprovação da lei, qual veio a ser a atuação do Estado em relação ao jovem em conflito com a mesma lei? O enfoque do novo diploma recai sobre a premência do Estado intervir “corretivamente nesse processo (formativo) sempre que o menor, ao ofender os valores essenciais da comunidade e as regras mínimas que regem a vida social, revele uma personalidade hostil ao dever-ser jurídico básico” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 74). Na perspetiva de corrigir essa personalidade hostil do adolescente, jargão que dá conta das orientações personalísticas e ontológicas com que o jovem em conflito com a lei passa a ser visto, o Estado, representado pelo sistema tutelar, adota um método disciplinar com base no sistema de reforço positivo e negativo dirigido a toda e qualquer atuação do jovem durante o período de internamento no centro educativo. O dever de “atacar precocemente o início de carreiras criminosas”, conforme indicado na Lei Tutelar Educativa (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 75), vem a ser confrontado com uma intervenção orientada pela Educação para o Direito, tida como finalidade das medidas tutelares educativas previstas.

Em que consiste então o conceito de ‘Educação para o Direito’? Segundo Figueiredo (2001, 197), o referido conceito refere-se ao “processo que leve o jovem a aderir aos valores básicos da vida em sociedade, refletidos nos valores jurídicos-penais de forma a que com eles conforme a sua conduta e não cometa crimes”. No entanto, para alguns técnicos que lidam com os adolescentes, o conceito não apresenta uma definição muito precisa, como expressa Juarez, com quem convivi ao longo do trabalho de campo:



“A educação para o direito é tudo e não é nada ao mesmo tempo, no sentido de não haver uma precisão do que efetivamente isso significa. No YLS (The Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI) o teste avalia o nível de risco acerca da reincidência do jovem na delinquência juvenil. Este teste é preenchido pelo tutor responsável do jovem com base nas peças processuais, pré-processuais, nos relatórios de família, da escola e nas entrevistas. Pode-se apreender o que é educação para o direito, mas não é preciso. Para sabermos se o jovem incutiu a Educação para o Direito, a avaliação do Projeto Educativo Pessoal é falha também, porque é uma avaliação pautada na opinião do tutor, ou seja, é subjetiva e não objetiva. Os dados não são quantificáveis, por isso, são falhos. Tem que haver um dispositivo de avaliação mais “científico”, no sentido de quantificar a evolução apresentada pelos jovens na sua estadia no centro. Além disso, a única garantia é que os jovens reincidam, apresentando apenas um percentual de 30% de não reincidência, o que podemos verificar com base nos resultados obtidos do YLS”(Diário de campo, notas do dia 09/08/2012).

Um aspeto que sublinho neste fragmento é o pressuposto da certeza da reincidência. Mas, de que forma isso vem a ter efeitos sobre o adolescente? Essa certeza da reincidência significaria imputar ao jovem um estatuto de infrator permanente? Para o sistema tutelar, o jovem que comete uma infração está predestinado a repeti-la indefinidamente? Será que, através da sociabilidade entre os atores, incluindo o jovem, é-lhe transmitido esse “sentimento estatutário” de que não conseguirá ser mais nada do que um “eterno” infrator? Ou isso significaria um atestado de incapacidade do sistema tutelar em mudar o cenário referente à delinquência juvenil?

Levanto estas questões, porque o discurso que prevalece na instituição é o de que a medida educativa é uma forma imposta ao jovem com um cunho pedagógico, que deve ser entendida pelo adolescente como uma oportunidade de mudança. Um argumento que exclui o lugar do Estado enquanto produtor da delinquência, entendendo que o Estado propaga e consolida uma racionalidade entre os grupos sociais que o compõem. Entretanto, estes grupos não se percebem enquanto agentes que engendram esta estrutura excludente, onde a delinquência juvenil reflete a violência estrutural sofrida pelo jovem.

Se, nas legislações portuguesas precedentes, o trabalho consistia num instrumento para a aquisição de disciplina e responsabilidade, este princípio foi reformulado com a promulgação da LTE, como esclarece um dos funcionários: “Antes era educar para o trabalho, o que incentivou o funcionamento de inúmeras oficinas e daqui (Centro Educativo) saíram excelentes profissionais. Agora, o princípio é educar para o direito, no sentido de que os jovens não tenham mais problemas com a justiça, ou seja, não reincidam. ” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

Colocando o jovem no centro do tema da delinquência juvenil, o Estado confere a este uma dada oportunidade, ou, como explica Marcélio, a possibilidade de decidir “se deve aceitar que

você ficará fechado o tempo que o juiz decidir para se emendar” (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012). Se o jovem não abraçar outro destino, diferente daquele que vinha trilhando, recai sobre ele a responsabilidade da escolha, ou melhor, da escolha de não mudar.

O que um dos funcionários destaca no seu depoimento é que todo o recurso de avaliação das atitudes e comportamento referentes ao jovem durante o cumprimento da medida educativa consiste num método qualitativo preenchido pelo técnico tutor, que é sempre de ordem subjetiva. Um procedimento que inviabiliza a mensuração da proposta da lei tutelar “Educação para o Direito” pelos jovens. Para o referido funcionário, o método quantitativo seria o único meio através do qual se poderia mensurar a evolução dos jovens no que diz respeito à conformidade com as normas sociais vigentes. O resultado dos referidos testes YLS encontra-se arquivado no dossier de cada jovem. Pude mesmo analisá-los e conhecer a prospeção da reincidência por parte dos jovens na criminalidade. Nem todos os jovens internos foram submetidos à aplicação do teste. Alguns adolescentes entraram no centro num período em que a aplicação do YLS não era exigida (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011).

Num universo de dezanove jovens, cujos dossiers foram por mim analisados, quatro ainda não tinham realizado o teste, doze apresentavam um nível alto de reincidência e três apresentavam um nível moderado de reincidência. Certamente, são estes índices a base da argumentação de Juarez. Quando os jovens terminam as suas respetivas medidas educativas regressam aos seus lares, às suas famílias, não se verificando um acompanhamento sistemático.

Insiro aqui um excerto das notas de trabalho de campo que ilustra este tema. Eu conversava com Cristian, enquanto ele preparava os procedimentos institucionais para a saída de um jovem que tinha terminado a medida tutelar. Pergunto-lhe: “Agora quem irá fazer o *follow-up* deste jovem? ” Ele responde: “Ninguém. Só há acompanhamento da equipa se o jovem, ao sair do centro educativo, tiver uma medida de acompanhamento educativo determinada pelo juiz, se não, não há *follow-up*” (Diário de campo, notas do dia 08/05/2013).

Cristian explicou-me ainda que o que acontece com certa frequência é a manutenção de uma relação pessoal entre os monitores e os jovens que passaram pelo centro educativo, facto que proporciona a manutenção do laço afetivo: “trata-se de uma relação que teve origem na instituição e não um procedimento institucional” (Diário de campo, notas do dia 08/05/2013).

Um outro dado importante é que, durante o meu trabalho de campo, os jovens internados terminariam a sua medida tutelar com idade superior aos 16 anos, quando já são considerados criminalmente imputáveis. Era o caso de Elmo e Peter. Quando saírem do centro já serão considerados imputáveis perante a lei. Alegam que não concordam com a idade penal de 16 anos,

pois acreditam que, nesta fase da adolescência, o jovem ainda não está maduro: “Se o jovem vai diretamente para a prisão, não tem mais volta a sua vida” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2011). Assim sendo, caso ele cometa alguma infração, para o sistema tutelar não mais será considerado reincidente, pois irá responder juridicamente perante o sistema penal. Este hiato dificulta a captura de um dado mais preciso acerca da reincidência desse jovem e, consequentemente, se a política tutelar adotada depois da Lei Tutelar Educativa (LTE) tem conseguido ou não cumprir o que ambicionava, isto é, ser eficaz no combate à delinquência juvenil.

Mas, regressemos ao diploma em vigor. Com a demarcação entre a intervenção tutelar de proteção e a intervenção tutelar educativa, tornou-se necessário dar um formato legal a essa distinção. Em relação aos jovens em conflito com a lei, a intervenção está contemplada na Lei Tutelar Educativa, tendo como princípios-chave a responsabilização do jovem, o internamento como mudança, o modelo sistémico e a relação interpessoal como motor da mudança. Tendo em vista que os dois primeiros princípios já foram abordados, abordarei agora os restantes.

O modelo sistémico envolve toda a rede social vinculada ao jovem no seu processo de intervenção, transformando a relação estabelecida entre todos os atores e o adolescente num instrumento de mudança. A abrangência da lei atinge o período entre os 12 e os 16 anos de idade, sendo este considerado como o período de formação do adolescente. Daí a intervenção conferir importância ao carácter transformador que poderá ser atingido nesta faixa etária.

Entretanto, segundo Neves (2008: 187), que se debruçou na sua tese de doutoramento sobre uma instituição tutelar, este carácter transformador é analisado como uma intervenção que transcende o enquadramento pedagógico, fazendo crer que “a educação parece ter como propósito constituir-se como aparelho de inculcação de *aspirações* de cidadania”, uma afirmação que aponta para a utilização da prática pedagógica enquanto recurso de consolidação de ideias, como se revelou na atuação de Elda. O seu trabalho consiste em orientar e supervisionar “todo o processo educativo do educando, estabelecendo a articulação com a família e o meio social de origem deste e preparando informações, relatórios e planos necessários ao cumprimento da decisão judicial que determinou o internamento”, um trabalho de tutoria que desenvolve com os jovens (Presidência do Conselho de Ministros 2000).

O processo de inculcação de aspirações, como Neves designa, parece ter um aporte nas sessões de tutoria. Um dos funcionários me explica que se tenta que os jovens aprendam as competências e “as decorem: Sou responsável, autónomo e tenho um pensamento consequencial”, introduzindo a consequência dos atos cometidos (Diário de campo, notas do dia

27/11/2011). Relata ainda que, na primeira fase do processo de intervenção, o jovem repete as competências de tanto ouvi-las, promove um reforço dessas competências. Sobre a repetição das palavras, os funcionários afirmam que elas devem fazer sentido em algum momento para o jovem (Diário de campo, notas do dia 27/11/2011), o que parece significar uma preparação do terreno para a consolidação do Projeto Educativo Pessoal, documento firmado entre o técnico tutor do jovem e o próprio adolescente, como será discutido mais adiante no capítulo “Dispositivos de controle no quotidiano e formas panópticas institucionais”.

Ainda sobre o conceito de *responsabilidade* implementado no sistema tutelar, Elda responde: “é o mundo do faz de conta, são valores impostos à força (aos jovens). Atualmente, os valores estão a desaparecer, começando pelo governo, que se esquece dos deveres para com os seus cidadãos. Enfatiza-se os direitos, mas o próprio Estado tem esquecido os seus deveres (Diário de campo, notas do dia 27/11/2011). O processo de aprendizagem está também repleto de momentos de repetição, a repetição dos numerais, as operações entre os números. Mas, a incorporação de valores também deveria seguir esta mesma conduta? Não, não creio, porque a repetição implica meramente a reprodução de algo. O adolescente é levado a reproduzir um paradigma de conduta determinado e imposto, não se tratando necessariamente do resultado de um diálogo com os técnicos sobre o conjunto de valores a serem incorporados.

Entretanto, outros recursos podem ser usados, como demonstra o discurso de outro monitor, Diego endossando o uso esporádico da força: “Aqui, Carla, primeiro usa-se o latim, argumenta, argumenta... Se isso não resolver, vai para cá [mostrando o músculo]”, indicando que, caso o jovem resista à adesão às regras, a força física pode vir a ser usada como um instrumento de intimidação. “É uma relação de poder, aqui eles entendem o que é músculo” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013). O discurso de Diego encontra suporte legal, por exemplo, na Recomendação (08) 11 do Comité de Ministros dos Estados Membros da Comunidade Europeia, documento que veio a ser adotado em 5 de Novembro de 2008, legitimando o uso da força “como último recurso, em defesa própria ou em casos de tentativa de fuga, resistência física a uma ordem legal”, bem como a manutenção da ordem e segurança institucional.<sup>7</sup>

A nossa investigação debruçou-se sobre jovens sob medida de internamento, em regime fechado, uma medida institucional que pode ser realizada também em mais dois tipos de regimes de execução: aberto e semiaberto. As medidas de internamento em centro educativo em regime

---

<sup>7</sup> [http://pjp.eu.int/documents/3983922/6970334/CMRec+\(2008\)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476](http://pjp.eu.int/documents/3983922/6970334/CMRec+(2008)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476), acesso em 16/09/2011.

semiaberto ou fechado são aplicáveis quando o jovem tem idade igual ou superior a 14 anos, conforme o artigo 17º da Lei Tutelar Educativa. De acordo com a lei, todavia “a colocação de um adolescente numa instituição é sempre uma medida de último recurso e a sua duração deve ser tão breve quanto possível” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade 1999: 322). Aos jovens com idade entre os 12 e os 13 anos são aplicadas medidas tutelares não restritivas de liberdade. A execução destas medidas tutelares pode prolongar-se até que o jovem complete os 21 anos, momento em que esta cessa obrigatoriamente. Relativamente à duração da medida de internamento em centro educativo, este não poderá exceder o limite máximo da pena de prisão prevista para o crime correspondente.

A medida de internamento em regime fechado corresponde à pena máxima, passível de ser aplicada se o adolescente tiver “cometido facto qualificado como crime, a que, abstratamente é aplicável prisão superior a cinco anos, ou ter cometido dois ou mais factos contra as pessoas qualificadas como crimes a que corresponda a pena máxima, abstratamente aplicável, de prisão superior a três anos”, conforme artigo 17º (Presidência do Conselho de Ministros, 1999). A sua aplicação promove o “afastamento temporário do jovem do seu meio habitual”, período em que os jovens frequentam as atividades formativas e de tempos livres exclusivamente dentro do centro educativo. É através destes programas e métodos pedagógicos que a Lei Tutelar Educativa prevê a “interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que permitam ao jovem, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 327).

Ao lermos a legislação, parece haver uma diferenciação entre os três regimes de internamento passíveis de aplicação pelo juiz, o que parece indicar uma certa opacidade e somente com a pesquisa de campo pudemos percebê-lo. No entanto, embora o diploma preveja três regimes de internamento distintos – aberto, semiaberto e fechado -, no caso dos regimes aberto e semiaberto o adolescente só terá autorização de saída quando a instituição avaliar o seu comportamento e entender por meio dessa avaliação que ocorreu no jovem uma mudança favorável aos preceitos jurídicos. Por outras palavras, nos primeiros meses de internamento, o jovem deve, através das suas ações, dar provas de ter interiorizado os valores preconizados pelo sistema tutelar. Caso contrário, ele irá ser punido com a permanência no centro educativo:

“Eu falava mesmo sabendo que podia ser punido, ir para o quarto. Eu não tinha modos de falar e era sempre castigado. Nunca me senti em casa. Sentia-me o coitadinho quando eles diziam: “Cala a boca, senão vais para o quarto de castigo”. Se eu respondesse, era assim. Depois tinha as tais notas (notas das avaliações diárias) e eu comportava-me mal. Aí, nunca vinha cá para fora” (Fragmento de entrevista cedida por um jovem do Centro Educativo).

Existe uma relação entre a amplitude das conquistas e o comportamento que o jovem vai apresentando ao longo da sua permanência no centro educativo relativamente ao desempenho institucional esperado. Neste sentido, as conquistas dos jovens em relação às saídas são alcançadas através do grau de confiança que nele vai sendo depositado ao conseguir demonstrar que acata as regras institucionais. É nesse momento que a equipa pode ter a certeza de que os valores sociais estão a conseguir ser incutidos e que o jovem se está a tornar mais responsável. Os jovens são eleitos alvo de um modo de governar baseado na regulação, vigilância e monitorização dos sujeitos (Muncie, Gordon, e McLaughlin, 2002).

A legislação tutelar em vigor agrega uma nova forma de controlo social para assegurar a conformidade do comportamento dos adolescentes aos antigos formatos de controlo implementados na instituição. Neste sentido, o jovem é “capacitado” de modo a aprender a disciplinar os seus próprios atos (autocontrolo), convergindo esta capacidade com o sentido de ser responsável (Digneffe, Nachi, e Périlleux, 2002). Um procedimento de autocontrolo que vem a ser adotado nos três regimes de internamento como uma estratégia para que os jovens possam “incutir as regras e os limites através da privação” (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011).

### 3. “Agora é a doer”: a rigidez do aparato judiciário de âmbito juvenil

“Agora é a doer”. Foi com esta expressão que António Ganhão, presidente do então Instituto de Reinserção Social (atual Direção Geral de Reinserção Social, órgão auxiliar da justiça juvenil responsável pelas políticas nos domínios das medidas tutelares) retratou a política adotada pelo Estado em relação ao jovem infrator: “com esta legislação, os jovens perceberam que agora é a doer”.<sup>8</sup> Uma expressão que tende a deixar claro o posicionamento a ser adotado pelo sistema tutelar, com o verbo doer a indicar uma maior ênfase na penalização dos jovens legitimada pelo diploma. Pretendendo mais eficiência no combate à criminalidade a lei refletiu a máxima *Deve-se condenar mais e compreender menos*, exigindo um sistema judiciário mais rígido e pouco compreensivo (Garland, 2001c).

Apesar de a observação de Garland se centrar no sistema penal, o argumento pode ser pensado no contexto tutelar português. Referi anteriormente que o Estado abraçava a ideologia de um grupo social dominante e que essa racionalidade se expandia para as áreas de abrangência

---

<sup>8</sup> Fonte *Diário de Notícias*, de 28/06/2002 (Caderno Sociedade).

estatal. Em Portugal, tanto o sistema penal quanto o tutelar estão contemplados na Lei Orgânica do Ministério da Justiça (*Diário da República*, 2006) tendo por objetivo “garantir mecanismos adequados de prevenção da criminalidade, de execução de medidas tutelares educativas e de reinserção social”.

Estar sob o jugo da Justiça já fornece indicações quanto ao olhar do Estado sobre o jovem infrator. Apesar de classificar a intervenção como educativa, enaltecendo a necessidade do aspeto formativo do adolescente, o que parece estar em causa é a infração cometida. O distanciamento entre o sistema penal e o tutelar foi ainda encurtado em 2012, quando, sob a alegação de “uma nova fase da reforma da Administração Pública, no sentido de tornar eficiente e racional” a utilização dos recursos públicos bem como de reduzir despesas (Ministério da Justiça, 2012), se procedeu à fusão entre dois órgãos, a Direção Geral de Reinserção Social e os Serviços Prisionais, que passava a chamar-se de Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP).

Os reflexos da redução de despesas, aliada à exigência de funcionalidade dos serviços, também têm sido sentidos pelos técnicos. Segundo Énio, a segurança institucional tornara-se uma preocupação permanente para a Direção Geral de Reinserção Social. Após a tentativa de fuga por parte de jovens em outros dois centros educativos, foram transferidos dois monitores do centro educativo onde fiz trabalho de campo para reforçar o controle e a vigilância nas instituições onde tinham ocorrido os incidentes (*Diário de campo*, notas do dia 25/03/2013). Ainda que essa operacionalização tenha resultado num decréscimo do número de monitores, manteve-se a exigência da funcionalidade no estabelecimento. Segundo Ramon, era importante que houvesse, pelo menos, 2 monitores para supervisionar as atividades desenvolvidas pelos jovens, tendo em conta que cada unidade contava com 12 jovens. Porém, não houvera admissão de novos monitores (*Diário de campo*, notas do dia 03/04/2013).

Se, por um lado, a instituição tentava manter a sua rotina com uma redução no seu quadro funcional, por outro, esse cenário revertia em saldo positivo em termos financeiros para o centro educativo. Essa redução ocasionava, consequentemente, um aumento de trabalho para o funcionário que permanecia a trabalhar no centro, tendo em vista que esse monitor teria agora de continuar a executar as suas tarefas e também as que tinham deixado de ser executadas pelo colega que fora transferido. Se antes havia a divisão de tarefas entre dois colegas de trabalho, nesse momento, essas ações eram desempenhadas por um único elemento, o que, sem dúvida, resultava numa redução de custos para a instituição, já que os salários desses funcionários deixavam de recair sobre a responsabilidade do centro educativo. Essa operação refletia-se no

custo per capita por jovem, pois os seus salários constituíam um dos elementos usados para o apuramento desse cálculo. O tipo de lógica presente nessa operacionalização não se distingue da que seria utilizada no setor privado, isto é, o trabalho que caberia a dois funcionários sendo pago e executado apenas por um único funcionário.

Desta forma, o centro educativo, instituição vinculada ao Ministério da Justiça, demonstrava estar de acordo com a reforma da Administração Pública através do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central do Estado (PREMAC), no sentido de tornar eficiente e racional os recursos públicos, bem como de promover a redução da despesa pública à qual o país se encontrava vinculado. Por outras palavras, o objetivo seria conseguir uma maior produtividade no setor público, reduzindo os funcionários e aumentando a carga de trabalho dos que lá permanecessem. Nesse documento,

“Foi assumido politicamente que os ministérios deveriam ser exemplares no cumprimento das orientações políticas definidas em matéria de racionalização das suas estruturas orgânicas, bem como da sua estrutura dirigente, à luz dos objectivos do Governo de modernização e qualificação da administração e de redução da despesa” (Ministério das Finanças, 2011: 5).

A adoção desta política institucional começou a refletir-se nas relações entre os funcionários e o espírito coletivo, que antes os envolvia, começou a ficar corroído, como veremos adiante através dos relatos desses atores. Tomando como base a perspectiva de Muncie, Rose e Garland (2002; 1996a; 2001c), verificamos que um conjunto particular de normas de conduta é introduzido nas sociedades democráticas *advanced liberal*, para usar o termo adotado por Rose. Estas práticas traduzem o modo de governo seguido pelo Estado português e implementado em todos os segmentos estatais, o qual traduz mais um pragmatismo dos processos e das condições de mercado do que uma filosofia tutelar propriamente dita (Muncie, Gordon, e McLaughlin, 2002:5).

Se o diploma tutelar precedente foi objeto de críticas pela falta de sistematização da sua política tutelar, o atual período da justiça juvenil incorporou as estratégias públicas adotada pelo Estado português, que pretenderam atingir uma boa gestão dos recursos humanos e financeiros. A aprovação de procedimentos legais para implementar essas ferramentas organizacionais tencionava transmitir um enquadramento coerente das práticas institucionais. Porém, os seus reflexos fizeram-se sentir na interação com os pares. A formatação desse contexto gerencial pretendeu tecer uma nova cultura de gestão que se expandiu por todas as áreas de abrangência do Estado. É nesse cenário que o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP) foi implementado, um mecanismo de avaliação que não se



restringe a apurar o cumprimento dos objetivos elencados pelos funcionários, mas, fundamentalmente, a avaliar se eles se identificam com o tipo de política de gestão implementada.

Trata-se de um instrumento avaliativo assente numa lógica de gestão por objetivos e que exige uma articulação dos objetivos individuais com os objetivos organizacionais com o intuito de assegurar “uma coerência entre os resultados globais”, afiançando o cumprimento dos objetivos institucionais (*SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação de desempenho da administração pública.pdf*, sem data; Conselho de Coordenação da Avaliação 2012). Um recurso que se aproxima muito da avaliação aplicada aos jovens, pois também no sistema de avaliação supracitado (SIADAP) são guiados pelo cumprimento de objetivos. Neste sentido, a relação entre todo o corpo técnico começou a ser intermediada pelo tipo de gestão adotada, provocando um redimensionamento do jogo coletivo.

Com a implementação do SIADAP, os objetivos individuais articularam-se com os objetivos coletivos, estabelecendo-se uma articulação em cadeia de forma horizontal com os colegas da mesma categoria e de forma verticalizada com os seus superiores. Dito de outro modo, um superior não atingiria a meta dos seus objetivos se algum dos seus subordinados não conseguisse atingir os seus objetivos individuais. Uma premissa que também era válida na direção contrária, gerando um sentimento de vigilância e controlo sobre si mesmo e os demais colegas, tendo em conta que dependiam da execução do próprio trabalho, mas também da execução do trabalho dos outros colegas.

Para ilustrar esta engrenagem, Alfredo, exemplificava com um dos objetivos da equipa dirigente: organizar cursos de formação para os monitores, que deveriam contar com a participação de, pelo menos, 20% desses funcionários. Se essa percentagem não fosse alcançada, a equipa dirigente não consegue atingir o seu objetivo. Com base nesse cenário, Alfredo afirmava que “nós é que trabalhamos para eles atingirem os seus objetivos. Eles atingem os seus objetivos em função da nossa participação” (Diário de campo, notas do dia 29/03/2013). Neste caso, o encadeamento organizacional trazia implicações para ambas as partes, isto é, para a equipa dirigente, por este não alcançar o objetivo estipulado, e para o monitor, que também seria prejudicado na sua própria avaliação por causa da sua ausência no curso de formação.

Ao referir-se aos seus objetivos, Alfredo afirmava que lhe cabia cuidar do pelouro do material de limpeza, zelando pelo controlo do uso do material sem descuidar a limpeza da unidade. A quantidade do material, que ficava sob a sua responsabilidade, era convencionada e deveria ser gerida mensalmente. Para a instituição, o relevo era conferido ao cumprimento do objetivo sem considerar outros fatores intervenientes, como as limpezas extras ou a utilização do

material por outros colegas. “Quando estou de folga, pode ser que um outro colega, que não esteja preocupado com os meus objetivos, não controle a quantidade de produto usado e gaste mais”, facto que interfere no cumprimento do seu objetivo. Mas, no seu caso, ele afirma: “Eu não atingi o objetivo, eu superei-o, já que sobrou material, mas não fui reconhecido por isso” (Diário de campo, nota do dia 29/03/2013). Mesmo tendo superado os seus objetivos e tendo-lhe sido concedido o reconhecimento verbal por parte da equipa dirigente, não houve um reconhecimento que se tivesse refletido em termos de nota na sua avaliação. Esta situação gerara em Alfredo um estado de desânimo, que se ia refletindo na sua postura institucional.

O que me parece configurar-se aqui é que a superação, ou mesmo o cumprimento dos objetivos, não se torna garantia de uma promoção no plano de carreira, como ocorreu com Alfredo, já que cada instituição tem um número de cotas estabelecido, e a ser respeitado, para atribuir esta promoção. Na verdade, com a adoção do SIADAP fora criado um sistema de cotas. O número de cotas de cada organismo da administração pública era calculado matematicamente – curva de Gauss – com base no número de funcionários e a avaliação do órgão no ano anterior, sendo o próprio organismo, no caso, o Ministério da Justiça, quem definia como seriam distribuídas as cotas. Esse número era proporcional ao grau de excelência atingido pela instituição, ou seja, quanto maior o grau de excelência mais cotas seriam adquiridas em prol da instituição e dos funcionários.

Neste sentido, tenta-se que a instituição atinja um grau de excelência, como é permanentemente lembrado, na prestação dos serviços para que, desse modo, o número de cotas aumente e seja distribuído entre os seus funcionários sob o argumento de que “Se todos fizerem as suas tarefas, todos ganham com isso” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2011). Trata-se, seguramente, de um argumento que procura implementar ações bem-sucedidas em cadeia. Uma eficiência que reflete a organização do coletivo, mas que é constituída pelo fazer individual. Entretanto, essa racionalidade impõe uma nova dinâmica em que, apesar da relevância dada ao fazer coletivo, não é semeada uma prática solidária, como ilustrado no discurso de Alfredo. Trata-se de uma ação individualista, que demonstra a exclusiva preocupação com o cumprimento dos seus objetivos. Um cenário que levou um dos meus informantes a um desabafo: “Então isso é para interiorizar os fundamentos da Lei Tutelar Educativa?” (Diário de campo, notas do dia 04/04/2013).

Mas, regressemos ainda ao processo que engendrara uma postura mais rígida na justiça juvenil. O enfoque no sentimento de insegurança social teve certamente repercussão na preocupação acerca da não-reincidência na criminalidade. Uma atuação mais eficiente

representava uma prática mais rigorosa por parte da justiça juvenil, uma postura ligada à implementação de pressupostos do setor privado por parte do Estado português e um contexto que, seguramente, demonstrou sintonia com o cenário mundial relativamente à propagação de preceitos neoliberais nos órgãos estratégicos estatais, em concomitância com a aprovação de documentos internacionais sobre a delinquência juvenil. Uma maior eficiência era a ordem do dia, com as forças políticas neoliberais a exigir excelentes resultados nos serviços públicos sob o argumento da construção de uma sociedade melhor. Todavia, é interessante notar a tentativa de compartimentalização das questões entre a política penal/tutelar e as forças económicas, desligando-as, para que não se tornasse visível a vinculação genuína entre elas. Entretanto, a ênfase colocada na disseminação de valores neoliberais, como a responsabilidade, a autoestima, a autodeterminação ou a liberdade, era agregada à intervenção com os jovens em conflito com a lei, como aponta Da Agra e Castro (2002), demonstrando os seus reflexos na área tutelar.

Os parâmetros pedagógicos da medida educativa acompanharam os pressupostos da Organização das Nações Unidas e do Comité de Ministros do Conselho da Europa, determinando que o objetivo do sistema de medidas tutelares educativas deveria sempre estar voltado para a educação e para a integração social do adolescente, como esclarece Laura:

“O internamento nos Centros Educativos é visto pelo sistema jurídico como positivo tanto sob o aspecto pedagógico quanto no aspecto do tratamento. Aqui, o jovem pode emendar-se, não tem somente a hipótese punitiva. Tem a punição, mas, se o jovem estivesse em liberdade, seria pior, por conta da espiral de crime em se envolveu e que o levaria à morte. A sentença pode recuperar o jovem e pode possibilitar a sua mudança” (Diário de campo, notas do dia 19/03/2011)

A veiculação da ideia de que o Estado deveria desempenhar eficientemente as suas funções, em vez de continuar absorvido pelos benefícios sociais aos cidadãos, ecoou na sociedade. Este movimento de assimilação, que perpassou por todas as camadas sociais, foi adquirindo uma aparência naturalizada aos olhos dos indivíduos, como se estas ideias fizessem parte de uma mudança do pensamento individual e não fosse imposto por um determinado grupo social. Determinados grupos sociais requeriam as mudanças para um Estado menos dilatado por obrigações sociais, sendo para isso fundamental que cada indivíduo arcasse com a responsabilidade dos seus atos. Na justiça juvenil, esta ideologia foi assimilada através das estratégias que envolviam a responsabilização e a administração, procurando legitimar estes valores sociais no rescaldo de acontecimentos quotidianos.

Mas qual é a origem deste movimento de *managerialismo*? Tendo tido início no Reino Unido, este movimento veio a ser implementado na justiça penal. O termo *managerialism* é usado para nomear o movimento *New Public Management*, que prevê como princípios fundamentais a

implementação de métodos utilizados no setor privado; a diminuição do peso do Estado no que diz respeito à prestação de serviços e um processo de desburocratização que valoriza os resultados obtidos, fomentando a competitividade entre os funcionários. Uma estratégia inovadora, que a princípio foi recomendada para a administração empresarial, tornou-se referência da gestão moderna e foi, posteriormente, enraizada nos serviços estatais.

O *managerialism* salienta a necessidade de se desenvolver um conjunto de políticas e práticas coerentes, eficientes e, acima de tudo, em que se considere a relação custo-benefício. Trata-se de uma ação mais voltada para o pragmatismo do que qualquer filosofia penal, em que a principal preocupação é fazer funcionar o sistema (Muncie, Gordon; McLaughlin, 2002). Sim, manter a funcionalidade do sistema é o que argumenta um dos meus informantes:

“O que percebo é que as pessoas se preocupam mais com os papéis do que em estar com os miúdos. Exigem procedimentos para tornar o sistema mais eficiente. No entanto, as pessoas que introduzem tais procedimentos pouco sabem do que se passa no interior do Centro Educativo. É claro que sem o papel não se vai a lugar nenhum, mas acredito que seria melhor saber o que se passa aqui, seria mais eficiente. Há uns três anos, estão a tentar fazer alterações na Lei Tutelar Educativa. No entanto, não vejo que possa ter o efeito esperado, quando estas alterações são feitas atrás de uma secretária. Acho que tais alterações deveriam acontecer a partir de uma maior observação sobre o dia a dia do Centro” (Diário de campo, notas do dia 13/05/2012).

Esta é uma clara indicação de que a precedência no funcionamento institucional imposta pelo Estado alarga o hiato entre a justiça juvenil e o quotidiano das instituições que acolhem os jovens infratores, enaltecendo as “formas de racionalidade produzidas no campo da resolução dos problemas” (Garland 1999a, 65) para que os procedimentos institucionais sejam operacionalizados. Uma argumentação que um dos funcionários endossa: “É a aparência que importa, no sentido de que a rotina do Centro tem que ser seguida pelos parâmetros da lei.” (Diário de campo, nota do dia 11/12/2012). Para manter a aparência de uma boa operacionalização de todo o sistema, um aliado importante tem sido a coesão institucional entre os atores. Esta estratégia constitui o que Érica nomeia como “o vestir a camisola”, expressão que, no presente contexto, significa incorporar os objetivos institucionais tomando-os como um objetivo pessoal (Diário de campo, nota do dia 06/12/2011). Neste sentido, revelar uma fragilidade do sistema no qual o funcionário está imerso é entendido como revelar a própria fragilidade.

A instauração da Lei Tutelar Educativa (LTE), considerada um marco na evolução da justiça juvenil em Portugal, representou, segundo o olhar de Dora, uma mudança na cultura institucional ao acolher o modelo de justiça:

“Mais rigidez em relação aos adolescentes, tendo tomando o Código Penal como base para a redação de alguns artigos, como, por exemplo, os pressupostos para a prisão preventiva dos adultos, que são muito parecidos com os pressupostos na aplicação da medida cautelar de guarda nos adolescentes. Além disso, os trâmites processuais entre os dois diplomas assemelham-se, assegurando os direitos dos jovens. Na LTE, é introduzida a contenção física no que diz respeito à dinâmica instituída. De um modo geral, os termos da LTE são muito mais rígidos no que diz respeito às medidas educativas, pois são inspiradas no Código Penal e no Código do Processo Penal” (Diário de campo, notas do dia 28/03/2011).

Na explicação do professor da USP, Roberto da Silva, a ação mais rígida do poder público pode ser entendida como um ato compensatório. Considerando que o Estado não pode “assegurar políticas públicas, com os serviços básicos de educação, saúde, moradia e tudo o mais, o que se faz é armar uma grande teia do sistema policial e do sistema de Justiça para pegá-los (jovens e adultos) diante de qualquer infração.<sup>9</sup> Um argumento que corrobora o conceito de Estado Penal avançado por Wacquant (1999a). Na perspetiva deste autor, o Estado tenta reafirmar a sua soberania na área penal com um sistema judiciário penal rígido em detrimento da sua ausência nas áreas essenciais, trabalho e assistência social. Por outras palavras, as prerrogativas do Estado na área social são reduzidas ou abandonadas. Em contrapartida, o Estado reforça a sua presença na área da segurança pública, restrita somente ao aspeto criminal.

A inflexibilidade relativamente à postura do sistema judiciário endossa o olhar do sistema tutelar sobre o fenómeno do crime e não propriamente sobre a condição do adolescente como indivíduo em formação, uma posição corrente ilustrada pelos relatos dos monitores. Em todas as saídas para o tribunal, os jovens são acompanhados pelos monitores do centro educativo e, nesse procedimento de rotina, estes constataam que, no julgamento, os juízes têm sido mais duros e rígidos após a entrada em vigor da Lei Tutelar. “Os jovens têm sido duramente penalizados, a justiça tem sido muito dura”, argumenta Ênio, explicando, a propósito de um jovem que roubara “uma insignificância” e tivera, como sentença, três anos de regime fechado. “Ele não tinha necessidade de ter levado três anos, mas o juiz deu” (Diário de campo, notas do dia 20/03/2011). Perceções como a deste interlocutor mostram que o foco principal incide no ato qualificado como crime, um fenómeno que tende a abafar a voz do jovem, colocada no seu contexto ilocutório, como argumenta Elmo:

“O Ministério da Justiça deveria saber o porquê de eu me ter tornado delinquente e não só pôr me no Centro. Por que é que o juiz não se dá a esse trabalho? Ele devia ter-me perguntado por que eu me tornei delinquente” (Fragmento de uma entrevista cedida por Elmo).

---

<sup>9</sup> <http://www.revistaforum.com.br/2014/01/20/na-prisao-tudo-e-mediado-pela-violencia/>

A sanção mais rigorosa aplicada aos jovens revela a maneira como o Estado se faz presente na sociedade na lacuna dos serviços públicos. A mãe de Jacques não tem direito à moradia e tem que se organizar para pagar uma renda com a ajuda da apanha de amêijoas, atividade em que o filho a acompanhava até à aplicação da medida tutelar educativa. O Estado não assegura as necessidades básicas da mãe de Jacques, mas preocupa-se em repreender criminalmente a atitude do seu filho. Uma postura coerente com o jargão “deve-se condenar mais e compreender menos” (Garland 2001c). Nesse sentido, a exigência da população, dirigida ao Estado, por estabilidade de vida vem a ser respondida com estabilidade de... segurança, assegurada através de policiamento ostensivo e políticas penais mais rígidas.

Outros relatos, como o de Laura, ilustram ainda esta inflexibilidade. Ela alega que os juízes são mais duros com uma população específica, nomeadamente, com jovens provenientes de contextos sociais pobres. Érica acrescenta um outro dado, percebendo que os juízes “carregam nos jovens dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)”, fazendo acompanhar as suas palavras com um gesto com as mãos, sugerindo o ato de bater em alguém<sup>10</sup>. Segundo Érica, quando um jovem pertence a este grupo, a decisão judicial pode ser mais dura do que com outros adolescentes. Uma prática que vem a ser explicada por Roberto da Silva como uma lógica do encarceramento em massa de segmentos extremamente específicos<sup>11</sup>.

Ao debruçarmo-nos sobre a população carcerária do Brasil, encontramos algumas aproximações ao perfil deste contingente, em que uma população maioritariamente jovem, de baixa escolaridade e baixa qualificação profissional, afrodescendente e moradora na periferia, mostra a seletividade do sistema de Justiça.<sup>11</sup> Na visão de Wacquant (2006b), alguns países da Europa têm importado um discurso e políticas penais muito próximas das adotadas nos Estados Unidos. Para este crítico assiste-se a uma encenação pública da eliminação do crime perante um estado de insegurança dos cidadãos associado ao estabelecimento de estereótipos negativos sobre alguns grupos sociais. Este foi também o retrato de uma especificidade com a qual me deparei no centro educativo. Cerca de 54% dos jovens que cumprem medida tutelar no centro educativo situam-se na faixa etária entre os 16 e os 17 anos, apresentam uma escolaridade básica e residem em zonas periféricas de Lisboa.<sup>12</sup> Os jovens entrevistados residiam, na época em que foi

---

<sup>10</sup> [http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/1\\_HMS.pdf/52f351c9-6dcb-4089-82eb-61c1c0f59be6](http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/1_HMS.pdf/52f351c9-6dcb-4089-82eb-61c1c0f59be6).

<sup>11</sup> <http://www.revistaforum.com.br/2014/01/20/na-prisao-tudo-e-mediado-pela-violencia/>

<sup>11</sup> <http://revistaforum.com.br/blog/2014/01/na-prisao-tudo-e-mediado-pela-violencia/> acesso em 20/01/2014, “Na prisão, tudo é mediado pela violência”.

<sup>12</sup> [http://www.dgpj.mj.pt/sections/siej\\_pt/destaques4485/estatisticasobre\\_3/downloadFile/file/20160517\\_Reclusos\\_e\\_jovens\\_internados.pdf?nocache=1464709810.69](http://www.dgpj.mj.pt/sections/siej_pt/destaques4485/estatisticasobre_3/downloadFile/file/20160517_Reclusos_e_jovens_internados.pdf?nocache=1464709810.69)

decretada a medida educativa, em zonas pobres das localidades de Cacém, Odivelas, Monte Abrão, Faro, Loures, Torres Novas ou Cascais e, na sua grande maioria, eram filhos de pais nascidos nas ex-colónias portuguesas.

Mas existem outras faces dessa rigidez da justiça juvenil. Na realização das entrevistas com os jovens internos do Centro Educativo, de entre os 13 entrevistados, somente um teve a concessão do desconto do tempo aplicado à medida cautelar quando aplicada a decisão judicial. Vale a pena salientar que este jovem teve a sua medida tutelar decretada antes de ser firmado o Acórdão referente a esta matéria (*Diário da República*, 1ª série - Nº 33 2009). A medida cautelar vem a ser aplicada pelo juiz quando se configura um dos pressupostos previstos no artigo 58º da LTE, sendo uma medida de privação de liberdade que não pode exceder três meses, prorrogável até ao prazo máximo de seis meses.<sup>13</sup>

Antes do referido Acórdão, o juiz descontava por inteiro o período da medida cautelar que o jovem já havia cumprido ao decretar a medida educativa. A partir do Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça, firmado em outubro de 2008, acerca do desconto do tempo de guarda cumprida pelo jovem, ocorreram algumas mudanças. Posteriormente ao documento supracitado, o desconto deixou de existir, pois “não havia lugar ao desconto do tempo de permanência do menor em Centro Educativo, quando, sujeito a tal medida cautelar, vem posteriormente a ser-lhe aplicada a medida tutelar de internamento” (*Diário da República*, 1ª série - Nº 33 2009).

O limite máximo para o cumprimento da medida está estipulado por lei, mas ante da lacuna na legislação tutelar sobre a não obrigatoriedade do desconto, mostra-se uma oportunidade para que, sem a mudança legislativa, o jovem possa ser duplamente punido, somando o tempo da aplicação da medida cautelar com o tempo de aplicação da medida educativa (*Diário da República*, 1ª série - Nº 33 2009).

Para além destes pressupostos apresentados pela justiça, a perceção que se tem no centro educativo é de que, quando o ato de infração tem uma divulgação mediática de grande repercussão, a medida cautelar de guarda vem a ser decretada como resposta a uma exigência social por maior segurança pública (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011). Na visão de Muncie (2002), o endurecimento apresentado pela justiça juvenil “torna-se atrativo”, no sentido de aparentar que algo está sendo feito de forma rápida e decisiva aos olhares da sociedade. Neste sentido, é a demanda social que exerce influência nas ações jurídicas, um argumento que coloca

---

<sup>13</sup> Artigo 58º LTE. A aplicação de medidas cautelares pressupõe: a) A existência de indícios do facto, b) a previsibilidade de aplicação de medida tutelar; e c) a existência fundada de perigo de fuga ou de cometimento de outros factos qualificados pela lei como crime.

em questão a perspetiva sobre a autonomia e a restrição de diálogo do Direito com outros campos sociais como sendo “capaz de produzir e reproduzir, pela lógica do seu funcionamento específico, um corpus jurídico relativamente independente dos constrangimentos externos” (Bourdieu 2002c: 210).

A repercussão social sobre uma infração cometida por um adolescente serve como barómetro para medir as ações jurídicas, em que as considerações mediáticas acentuam ainda mais a postura de rigidez em relação ao protagonista do ato. Esta consideração é reforçada com um recorte da entrevista com o técnico da Direção Geral de Reinserção Social:

“O jovem em medida cautelar de guarda está a aguardar julgamento e para que este se realize depende de um relatório obrigatório - pode ser perícia ou relatório social com avaliação psicológica. Quando o representante do Ministério Público determina o tipo de medida cautelar, já está antevendo como poderá ser a sentença final do juiz do Tribunal de Família e Menores, embora esta possa ser posteriormente alterada com os relatórios da assessoria técnica. Esta decisão preliminar que diz respeito à determinação da medida cautelar de guarda, está pautada nos poucos dados que o juiz tem sobre o adolescente, na tipologia da infração cometida, na repercussão social do facto delituoso e na possibilidade de recorrência do jovem em cometer outra infração” (Diário de campo, notas do dia 16/12/2010).

Parece que todos os procedimentos do sistema tutelar são justificados pelo facto de se encontrarem sob a proteção da educação. Seria a rigidez um recurso de desestímulo para os outros jovens relativamente à prática de infrações? Sob a alegação de que a Lei Tutelar não apresenta qualquer obrigatoriedade de desconto na medida do internamento, do tempo de permanência no centro educativo enquanto medida cautelar, o sistema tutelar indica fazer disso um recurso para prolongar o período de internamento do jovem. Constituiria isto, então, uma dupla penalização?

Segundo o fragmento supracitado, o juiz pauta a sua decisão de acordo com a tipologia da infração e a repercussão enquanto um fenómeno social. Uma visão que encontra eco na teoria de Garland (2001c) quando este enfatiza a pressão externa resultante da visibilidade da delinquência sinalizada pelo poder judiciário, em que é exigida a aplicação de uma sanção correspondente ao ato cometido pelo jovem.

A referida pressão externa contou com um outro fator importante. O sistema judiciário fez surgir um novo protagonista, a vítima, enaltecendo-a e apropriando-se dos seus sentimentos. A prática adotada trouxe à tona o aspeto privado do sujeito e tornou-o público. Esta peculiaridade privada, ao ser evocada, possibilitou que a sociedade a compartilhasse e vivenciasse os mesmos sentimentos.<sup>14</sup> A propagação da dor da vítima arrebatava a sociedade, ressuscitando a atitude

---

<sup>14</sup> <http://www.viomundo.com.br/politica/marilena-chauui-a-classe-media-paulistana-e-sinistra.html> acesso em 31/08/2012.



vingativa e o ressentimento revelados na rigidez dos procedimentos judiciais (Garland, 2001c). Mas não só. No guião de entrevista que realizei aos jovens internos do centro educativo introduzi uma questão sobre a sua opinião acerca da medida educativa que lhe fora aplicada a ele. Verificase nas respostas obtidas que também os adolescentes incorporaram o sentimento de que eles devem ser castigados por aquilo que fizeram a “pessoas inocentes”, “trabalhadoras”, projetando-se no lugar da vítima, um trabalho resultante da intervenção que confere prioridade ao pensamento consequencial.

De facto, a necessidade da punição do ato por eles cometido como uma reparação da vítima revela-se em muitos dos seus argumentos durante as entrevistas:

Jovem Benício: “Eu não tenho o direito, como ninguém tem o direito, de fazer alguém sofrer ou de tirar a vida de alguém. Eu preferia que não tivesse acontecido”.

Jovem Washigton: “Eu merecia, porque aquilo que fazia não era justo, porque se fosse eu, no lugar deles, não ia gostar”.

Jovem Peter: “A decisão foi justa por conta das famílias das vítimas que ficaram aliviadas com o meu internamento. Se tivesse acontecido isso com a minha família, eu também gostaria que a pessoa fosse detida ou morta. É injusto, porque não queria estar preso, os meus amigos também estão presos”.

Jovem Roger: “Por uma parte foi justa, porque eu já tinha feito muita coisa e magoei muita gente, merecia este castigo. Por outro lado, eu não merecia estar fechado, poderiam ter-me dado uma outra oportunidade. Poderiam ter-me dado apoio, queria ter tido alguém como a senhora para falar e desabafar, como estou fazendo aqui, agora. Alguém que me entendesse”.

Jovem Elmo: “(...) Agora eu aprendi que as pessoas que eu roubei trabalham para comprar suas coisas para a casa e eu fui lá e tirei as coisas sem nenhuma razão, não pensava nisso. Eu queria que não tivesse acontecido isso, de eu ter feito isso às pessoas”.

Jovem Marvel: “Acho que a punição que levei foi justa, porque quem não cumpre a lei tem que merecer castigo, tem que ser castigado. Eu não faria tudo igual, eu deveria ter pensado antes de agir”.

Jovem Roni: “Penso que a punição foi justa, porque fiz coisas graves e tenho que sofrer as consequências. Seria diferente, se eu soubesse o que sei hoje, eu pensaria duas vezes antes de cometer o erro”.

Tendo em conta que o valor orientador na execução das medidas educativas é a *responsabilidade*, podemos perceber que esta questão tem sido atravessada pela transformação dos modos de controlo ou, mais especificamente, a passagem de um *paradigma da responsabilidade* a um *paradigma da responsabilização*. A responsabilidade implica uma “atitude acusatória”, a identificação de um dano que deve ser reparado, procurando encontrar um culpado e atribuir-lhe a responsabilidades pelos danos.

Neste sentido, a responsabilidade diz respeito à pena, à reparação pela infração, o assumir a responsabilidade sobre. A responsabilização não se insere numa justificação dos atos, ela refere-se ao aspeto motivacional, pois está pautada por uma perspetiva psicológica, individual, inserida num horizonte cognitivo, que pretende instaurar ontologicamente no jovem um novo *modo de ser*. As atitudes internalizadas pelos indivíduos conferem uma certa satisfação ou decepção, dando a ideia de responsabilidade. Estes paradigmas não são excludentes, eles justapõem-se, estabelecendo um mecanismo de retroalimentação (Digneffe, Nachi e Périlleux, 2002). Desta forma, a questão não recai somente sobre o ato de punir a infração cometida, mas exige corrigir os sujeitos (Foucault, 1975a: 86). Trata-se de uma engrenagem motivacional representada pela premiação no sentido de uma mudança ontológica do ser enquanto jovem.

Essa forma de gestão executada na área judicial pretende a mudança do ser humano, no sentido de manter um controlo das pessoas relacionado com os imperativos que dizem respeito ao *savoir – être*. Neste caso, a eficácia e a adaptabilidade são aspetos avaliados pela maneira de se comportar e de reagir dos indivíduos (Dodier, 1995).

Com este modo de intervir no comportamento dos jovens, a justiça juvenil acredita que conseguirá ter reflexos positivos na não - reincidência, tendo em vista que este aspeto está associado ao fator comportamental. “Reinserir é procurar que não se volte à delinquência e para isso temos que perceber a origem do problema adiantando que, mais do que arranjar empregos, há que trabalhar a realidade interior do indivíduo” (Declaração do diretor do Centro Educativo Bela Vista. *Diário de Notícias*, em 28/06/2002).

No entanto, esta opinião é, de algum modo, relativizada por um dos meus informantes quando este afirma que, para além de correções comportamentais, é necessária a melhoria das condições sociais dos indivíduos. Condições essas que instigam elas próprias à delinquência:

“Nestes anos de atuação (aqui no centro educativo), notei alguma mudança no comportamento dos jovens no que diz respeito a adquirir um comportamento socialmente aceite, depois da mudança do tipo de intervenção. Mas acredito que não adianta tentar mudar o indivíduo se, ao sair da instituição, o jovem se depara com as mesmas situações sociais desfavoráveis” (Diário de campo, notas do dia 18/04/2012).

De facto, Valdiclei traz para o debate um aspeto fundamental, nomeadamente, a preocupação do Estado de agir sobre o jovem de forma ontológica, tentando cancelar paulatinamente, através do sistema de reforços positivos e negativos, o seu estilo de vida antes de entrar no centro e, concomitantemente, tentando que o jovem incorpore uma nova forma de ser seguindo os parâmetros do sistema tutelar. Em contrapartida, as “condições sociais desfavoráveis” permanecerão as mesmas de quando ele começou a cumprir a medida educativa.

Apesar da medida tutelar não constituir um sucedâneo do direito penal, a postura rígida adotada pela justiça juvenil parece ter resgatado o princípio retributivo - relativo à correspondência entre infração e sanção - no que diz respeito aos procedimentos de intervenção com os jovens, sempre entendidas como práticas pedagógicas. Por outras palavras, tomando como base a argumentação de Chantraine, a nova racionalidade penal pautada num modelo de gestão que foi incorporado pelo sistema tutelar “não deixa de constituir uma inflexão do projeto punitivo descrito por Foucault” (2006c:101), uma ordem pós-disciplinar, como o autor enfatiza, conjugando um “modo positivista de gestão de riscos e um polo subjetivo que se apoia sobre a responsabilização, a injunção à autonomia e o reforço das motivações individuais (2006:101).



## **Capítulo II**

### **Pilares da disciplina: Uma estrutura arquitetónica**

“Podemos afirmar que cada edifício, na sua formalização, na sua estrutura, na expressão da sua materialidade, no modo como se insere no meio que o envolve, propõe uma certa ideia de ordem. Essa relação ordenada entre as partes, a diversas escalas, adquire uma concreta feição formal - dimensional, geométrica, proporcional, material e construtiva -, mas remete, necessariamente, para a ordem dos usos e práticas, individuais e coletivas, isto é, para a ordem social”(J. P. Martins 2009: 30).

Ao longo da sua existência, o atual Centro Educativo foi registando mudanças estruturais que tiveram início em dependências outrora propriedade da igreja católica. Este foi o território onde a instituição começou primeiramente por ser erguida, tendo-se expandido pelas áreas físicas circundantes a fim de dar prosseguimento às suas atividades (Agarez, 2009b: 140). As alterações dos seus traços físicos refletem o tipo de política adotada pelo sistema tutelar. Tomando de empréstimo o axioma proposto por Paul Valéry (1933) de que “o que há de mais profundo no ser humano é a pele, como ele sabe”, tentemos transpô-lo para a arquitetura. Assim como a pele consiste num invólucro que circunscreve uma área e pode enunciar questões mais profundas acerca do organismo do indivíduo, também a arquitetura transparece na sua visualidade através de cada inscrição arquitetónica, demonstrando as intenções políticas do sistema tutelar num determinado momento histórico. Nesta perspetiva, fará sentido indagar sobre como os vários enquadramentos arquitetónicos do edifício estão direcionados para o controlo social.

A minha imersão no campo de pesquisa permitiu-me acompanhar as rotinas dos atores sociais aliadas ao espaço institucional (2007). A observação do seu quotidiano através das vivências espaciais dos vários atores revelou processos de funcionamento institucional e um leque de artifícios, operados pelo sistema tutelar de modo a dar prosseguimento à política de intervenção do Estado.

Na perspetiva de alguns autores, estas vivências estão associadas ao aspeto arquitetónico da instituição que, tendo efeitos na vida quotidiana institucional, tem-se constituído como um fator condicionante no processo de transformação ontológica do indivíduo, na mortificação do eu e no disciplinamento dos corpos, impondo comportamentos e atitudes aos jovens em regime fechado e, conseqüentemente, distanciando-os das suas referências, figuras e rotinas precedentes (Goffman e Helmreich, 2008b; Foucault, 1975a; Deleuze, 1992).

Estas perspetivas refletem sobre a incidência das estruturas físicas na modelagem dos corpos (e das mentes) a partir da adoção de uma política que tenta introduzir uma conformidade aos “coletivos indivíduos institucionalizados”, procurando criar uma consonância com a norma. Uma edificação que responde ao paradigma da periculosidade juvenil com a demarcação da fronteira física entre o mundo externo e o centro educativo, insígnia *da reprovação social* (Da Agra e Castro, 2002). Mas também uma edificação que integra um conjunto de dispositivos de privação da liberdade como recursos de aprendizagem, incluindo o confinamento nos quartos, que supostamente favorecerá a *reflexão* acerca das *asneiras* feitas pelos jovens, aspetos que o Estado tem interpretado como ações eficientes em prol da sociedade.

Paralelamente a este propósito, emerge um processo de atribuição de significado, realizado pelos próprios indivíduos, jovens e não só, que estabelece uma relação simbólica com as mudanças ocorridas ao nível do edifício - aumento dos muros, colocação dos arames, controlo permanente através de câmaras de vigilância, enclausuramento nos quartos, etc. O trabalho de campo desenvolvido no centro educativo permitiu que tivesse observado, através da escuta atenta do investigador, alguns dos sentidos associados ao internamento em regime fechado.

Encontrei, no próprio discurso de um dos jovens que cumpria uma medida tutelar educativa no centro educativo sinais de uma estratégia imbuída da política de intervenção do Estado – “você fica fechado o tempo que o juiz decidir para se consertar” (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012). A inovação de um argumento como este é que se mantém o efeito repressor advindo do exterior, mas agora aliado a uma ação eficaz desencadeada pelo próprio sujeito sobre as suas ações, como um “auto-conserto”. Uma prática que nos remete para a concepção da Reforma Penal cuja ideia de exilar os transgressores do espaço social constituía a punição ideal, denotando que o indivíduo escolhera colocar-se fora do espaço da legalidade (Beccaria, 2008). Uma concepção que se aproxima do atual diploma em vigor, em que é delegada no jovem em conflito com a lei a responsabilidade pela sua má conduta social e a responsabilização pela sua reparação. A restrição do contato com o mundo externo, “fora das suas paredes”, como afirma Goffman (2008b: 18), começa por ser promovida pelos próprios aspetos arquitetónicos, na medida em que a instituição adota um tipo de estrutura física que reduz a mobilidade do jovem dentro da própria instituição, também até para lhe restringir o contato com o exterior.

O verbo “consertar” evoca o sentido de que algo necessita de ser reparado, de ser corrigido relativamente ao estado em que se encontra.<sup>15</sup> A relevância dada pelo sistema tutelar ao

---

<sup>15</sup> <http://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/consertar/>, acesso em 28/08/2013.

internamento para que *o jovem se emende* não seria possível sem uma estrutura física adequada que corroborasse as suas exigências. Segundo Martins, “a materialização de um edifício será sempre fazer a demonstração pública de capacidade de intervenção” (2009: 30). O título deste capítulo tem, pois, a sua origem neste pressuposto, na medida em que os diferentes modelos de intervenção têm repercussão *na gestão, administração e organização dos estabelecimentos de internamento*, como afirma Bandeira (2009b: 38).

Neste sentido, o Estado, em diferentes momentos da sua história, demonstrou preocupação com a possibilidade de a estrutura física poder albergar o tipo de política pública em cada momento requerida pelo tutelamento dos jovens em conflito com a lei, exigindo a existência de determinados traços arquitetónicos de modo a corrigir os indivíduos de acordo com as ideias dominantes em determinado período no sistema tutelar. Na prática, isto veio a traduzir-se numa organização dos ambientes que correspondesse ao tipo de modelo de intervenção: expansão ou individualização dos quartos, disposição das mesas do refeitório, controlo dos jovens no acesso aos duches, circunstâncias institucionais que condicionam os corpos dos adolescentes a uma conformidade social particular em diferentes períodos do sistema tutelar.

Desde que começou a funcionar sob a designação de Casa de Detenção e Correção e que hoje abriga o centro educativo sofreu diversas modificações no seu corpo arquitetónico. Transformações que, para quem as presenciou como um dos meus informantes, são sintetizadas numa frase: “a instituição] mudou um pedacinho bom” (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

Todavia, uma edificação não se resume apenas à construção de uma estrutura física. Pelo contrário, ela revela-nos, a partir de seu traçado arquitetónico, bem mais do que isso, podendo nós questionar “que função vem ela a cumprir na sociedade?” Citando o tratado de arquitetura de Vitruvius, Martins distingue “entre a edificação das obras comuns nos lugares públicos, a edificação dos recintos fortificados e a dos edifícios privados” (Martins 2009: 27), ordenando deste modo as três categorias em que as obras públicas se enquadram. Para além de incluir estas obras nas categorias de defesa do território (como as fortalezas) e da religião (igrejas e templos), convencionou-se também uma outra, a da utilidade pública como algo necessário à sociedade.

Assim sendo, podemos afirmar que as instituições tutelares estão compreendidas na categoria de utilidade pública, conforme assinalado no documento oficial respeitante à Escola Central de Reforma de Lisboa: “A referida escola é considerada um estabelecimento de utilidade pública” (“Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911” 1911, par. 145º). Este estabelecimento era ainda dotado de uma valência correcional e de controlo, procurando

uma conformidade dos jovens à ordem social e uma garantia da segurança da sociedade. A concepção de ordem social é enunciada a partir de valores de âmbito moral, em concordância com o respetivo período histórico, e que são então incorporados nos diferentes aparelhos do Estado, mais especificamente, na justiça juvenil, vindo posteriormente a ser defendidos pelos grupos sociais com representatividade no Estado em determinada época (Kirchheimer e Rusche, 2003; Althusser, 2007). Se nos remetermos ao primeiro diploma português, a Lei de Protecção à Infância, verificamos que os valores assinalados diziam respeito à protecção da criança, à sua “regeneração” em relação às transgressões cometidas, à sua educação e reintegração social. Apesar de a legislação tutelar já estar incluída na publicação do terceiro diploma, além de uma revisão de um desses documentos oficiais, o que implicou a adoção de diferentes políticas tutelares, estes valores parecem ter atravessado todas as legislações sem registar grandes alterações na sua essência.

Deste modo, o modelo de edificação adotado pelas instituições tutelares juvenis é tido pelo Estado como um lugar privilegiado para fazer cumprir uma decisão judicial em relação aos jovens em conflito com a lei e afiançar que os valores sociais retratados na legislação sejam preservados, traduzindo um “comportamento social” por oposição a um comportamento anti-social (Hillier, 1996: 195). Lembremos que Foucault (1975a: 105) propôs uma discussão acerca do poder disciplinar, implícito na distribuição espacial dos indivíduos, sugerindo que essa distribuição, com o seu carácter repressivo, constituiria um elemento importante na educação.

No início de 2011, nas palavras de um dos membros da equipa dirigente do centro educativo, é este binómio disciplina e educação que ainda encontramos implícito na ideia de uma “instituição que trabalha para que o jovem fique melhor.” (Diário de campo, nota do dia 23/02/2011). Uma tarefa que toca diversos aspetos da política tutelar, mas que não prescinde da estrutura física da instituição. Embora se trate de uma afirmação mais recente, ela revela-nos algo da concepção regenerativa em relação ao jovem em conflito com a lei que permanece presente desde os primórdios da administração dessa instituição nos diferentes modos de intervenção.<sup>16</sup> Conforme nos apresenta Fernandes (1958: 32), desde a inauguração do estabelecimento, o método educativo tinha como objetivo a *regeneração moral*, procurando corrigir a configuração de valores dos jovens que ali chegavam. Nesse sentido, a idealização da estrutura arquitetónica

---

<sup>16</sup> O Padre António Oliveira foi nomeado capelão e superintendente da Casa de Correção da Cartuxa pelo decreto de 18 de outubro de 1904. No entanto, este já havia ingressado anteriormente para o quadro funcional da instituição como capelão e professor.



da instituição constituiu-se como um fator importante para que os valores apregoados pela política tutelar fossem incorporados pelos adolescentes.

Para uma melhor compreensão do material investigado, elegemos como apoio metodológico uma composição dos relatos dos funcionários, obtidos durante o meu trabalho etnográfico, e também os recursos visuais fornecidos pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), pois não me foi autorizada a captação de qualquer tipo de registo audiovisual durante a minha estada no centro educativo. Este recurso metodológico, embora em “segunda mão”, oferece, porém, a possibilidade de uma perspetiva documental das instalações antes e depois da intervenção, bem como do registo de imagens internas e do exterior que ilustram as práticas privilegiadas nos modelos de intervenção propostos pelo Estado português. Ao longo da legislação tutelar prevaleceram as remodelações necessárias para materializar as políticas em relação aos jovens em conflito com a lei.

#### 1. As fronteiras entre os espaços interno e externo

A instituição teve os seus pilares edificados a partir de um mosteiro, exigindo uma adequação da estrutura física original do convento a uma instituição tutelar, facto que constituiu um desafio. A eleição do estabelecimento de como referência para a intervenção tutelar recaiu sobre aspetos que haviam sido preponderantes, a sua localização e o seu fácil acesso, tendo em vista a proximidade da estação de caminhos-de-ferro. Deste modo, a instituição de internamento que, no início do século XX, estava restrita à área do mosteiro, adicionou novos contornos ao complexo arquitetónico. O convento, que fora ocupado pela Igreja até à expulsão das ordens religiosas em Portugal, em 1834, encontrava-se em estado de abandono. Perante este cenário, tornava-se imperioso adaptar as instalações do convento de modo a poder acolher uma instituição de correção (Agarez, 2009b: 131).

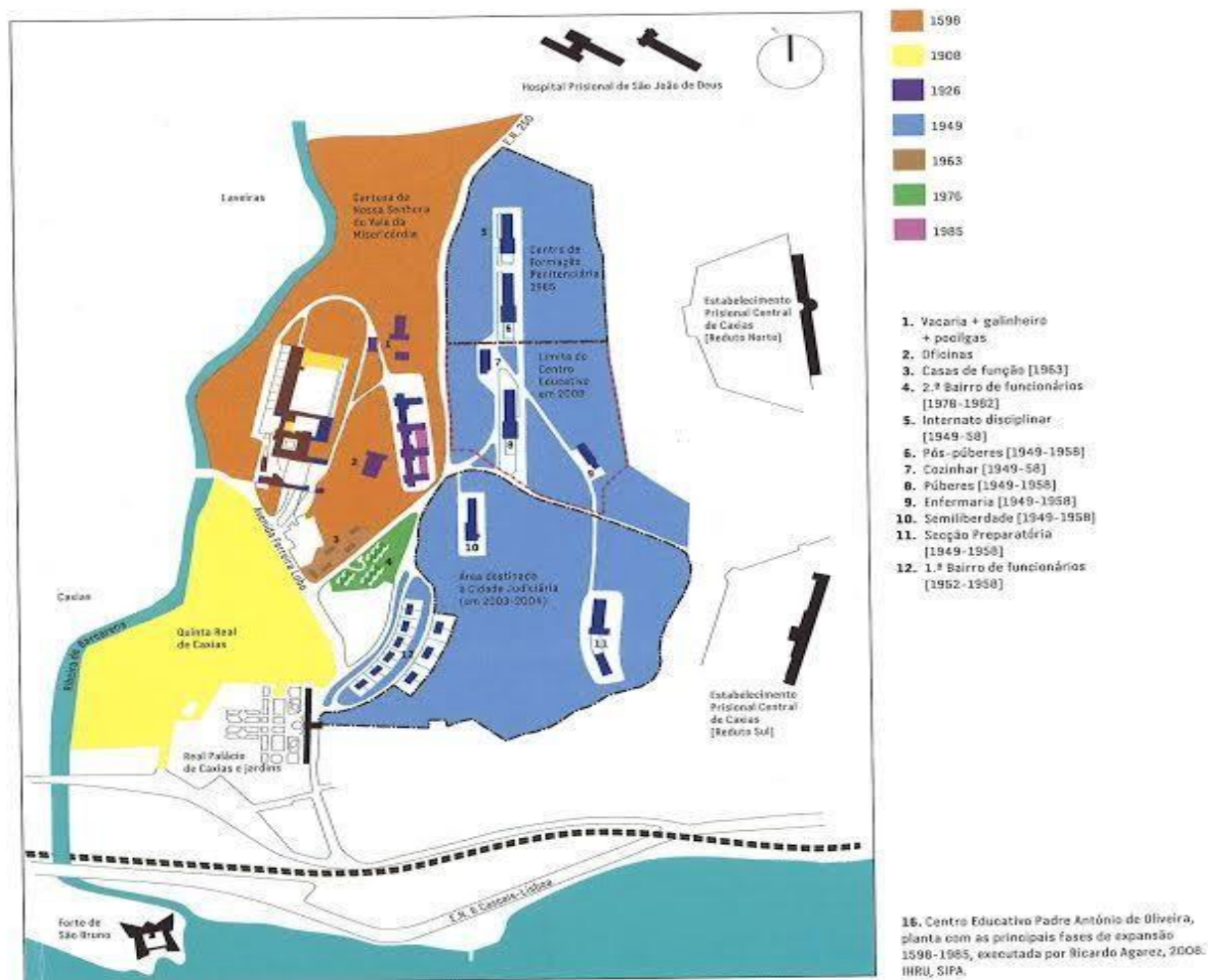
Tendo sido criada por uma Lei de 1871, a Casa de Correção tinha o objetivo de deter e corrigir jovens até aos 18 anos, chegando mesmo a admitir também adultos. No mapa de extensão territorial do estabelecimento (Figura 1), podemos ter uma visão do processo de expansão por período histórico. Pode-se observar a área correspondente território ocupado pela Igreja desde 1598, cuja extensão se prolongava até os limites do reduto sul e norte do atual estabelecimento prisional. O mosteiro encontrava-se edificado nessa área e foi também aí que se realizaram as primeiras alterações estruturais, tendo sido realizada uma ampliação das instalações, bem como

a construção de diversas oficinas, que proviam a comunidade externa e interna, como assinala Agarez (2009a: 140). Voltado para uma política de proteção à criança e ao jovem, o Estado pretendia assistir essa população para a qual “nunca despertou a atenção das leis que nos tem regido” (Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911).

Pautado pelo objetivo de assistir o maior número de crianças, a lotação, que fora pensada inicialmente para 100, chegou a acolher 210 crianças e jovens, facto que contribuiu para um processo de expansão e de ocupação do território assinalado no mapa em baixo. Apesar de as primeiras obras de adaptação terem sido realizadas na área assinalada a castanho no mapa e de estas terem começado em 1598, observa-se que, a partir de 1926, momento em que se instaura a ditadura em Portugal, há uma ampliação das dimensões arquitetónicas da instituição. Nesse sentido, verificou-se a exigência de uma infraestrutura para dar apoio ao enquadramento institucional, incluindo a construção de moradias para os funcionários, bem como de oficinas para os jovens institucionalizados, infraestruturas que se tornavam necessárias para contemplar a política tutelar da época (Bandeira, 2009b: 40). Um fator importante para poder avançar nessas mudanças arquitetónicas foi o interesse do governo português em conferir uma marca de dignidade às instituições do sistema judicial e prisional. Aliado ao interesse nesses sistemas, verificou-se que a instauração do Estado Novo pretendia cunhar nos traçados arquitetónicos dos edifícios públicos projetados a imagem de “uma pretendida portugalidade” através dos seus valores regionais (Agarez, 2009a: 100).

Se nos debruçarmos sobre o mapa, podemos verificar que o investimento no bem imóvel contemplou a construção de oficinas e locais destinados à pecuária, bem como a construção de pavilhões para alojar a população juvenil, num período compreendido de 1926 até 1985, quando ainda vigorava a Organização Tutelar de Menores (OTM), 2º diploma tutelar português cuja política continuava a realçar o assistencialismo. Entretanto, com a mudança do tipo de política tutelar sancionada pelo diploma que o sucedeu, a Lei Tutelar Educativa, observa-se uma retração de toda a dimensão territorial. Este processo encontra-se ilustrado na área pontilhada (parte azul) (Pachinuapa, 2013: fig. 23), uma área dividida em três partes em que uma pequena parte foi destinada ao Centro Educativo.

Figura 1 - Expansão territorial do Centro Educativo por período histórico



Fonte: I Agarez, 2009b: 140.

Numa outra perspetiva, através do registo fotográfico abaixo (Figura 2), cedido pela Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social, podemos observar de forma mais ilustrativa este processo de expansão, que partiu da igreja da Cartuxa, onde a instituição teve início, e a edificação posterior dos diversos pavilhões que albergavam as oficinas e os dormitórios do estabelecimento da instituição tutelar. É importante anotar a inexistência de qualquer tipo de barreira no acesso entre as construções, ao contrário do que ocorre nos dias de hoje. Como referido no parágrafo anterior, a partir da promulgação da Lei Tutelar Educativa, toda esta dimensão territorial ficou reduzida à área que circunscreve a edificação com arcadas em cima e à esquerda da referida foto.

Ainda na foto, podemos observar como a construção de pavilhões não se constituiu como fator aleatório. Tendo sido idealizada por um arquiteto com experiência em projetos na área prisional, o aspeto pavilhonar, originário do modelo americano, era considerado adequado aos jovens, pois favorecia a instauração de dispositivos de segurança e controlo, tal como afirma Agarez (2009b: 147). Estes pavilhões foram projetados com dois pisos cuja composição compreendia instalações sanitárias coletivas, área de serviço para refeição, lazer, alojamentos individuais e camaratas – projetadas somente na seção preparatória, além do quarto de isolamento (Agarez, 2009b: 149). “É deste modo entendida a exigência [...] de que a construção e divisão dos pavilhões (ou seja, a sua arquitetura) produzisse influência na formação dos menores, contribuindo para a consolidação das suas bases morais e cívicas” (Agarez, 2009b:148).

**Figura 2 - Vista aérea do Centro Educativo.**



*Fonte: 2 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

Na sua obra “Conversações”, ao ser interpelado sobre a arte das “superfícies”, Deleuze afirma que não haveria uma oposição entre a superfície e a profundidade, já que haveria uma inscrição da profundidade na superfície (Deleuze 1992: 109). Que tipo de inscrição se pode ler, então, na superfície territorial da instituição? O que revela esta transformação em termos institucionais? Que impacto essas mudanças causaram nos atores da instituição? Se o Estado, legitimado pelos dois diplomas tutelares, a Organização Tutelar de Menores (OTM) e a Lei de Proteção à Infância, havia estimado poder acolher um maior número de jovens sob o manto das

nuances do modelo de proteção, com a promulgação da Lei Tutelar Educativa (LTE) a redução da quantidade de jovens na instituição tinha o propósito claro de providenciar para que todos estivessem permanentemente “sob controlo 24 horas”.

Esta diminuição do espaço mostra-se em consonância com a política tutelar legitimada pelo diploma atualmente em vigor, que privilegiou a vigilância e o controlo dos jovens. Se, nos dois primeiros diplomas tutelares, o Estado português assumiu a tarefa de recuperar socialmente os jovens, aplicando-lhe medidas de proteção, assistência e educação, tal como descrito pela Organização Tutelar de Menores (OTM) (Governo da República, 1962), a partir da Lei Tutelar Educativa (LTE) fica agora claro que é a sociedade que precisa de ser protegida desses jovens em conflito com a lei, sendo tarefa do Estado confiná-los num território por ele próprio delimitado.

É isso que ilustra a declaração do Ministro da Justiça, em 1999, António Costa, aos média ao justificar o atraso na promulgação da Lei pela falta de condições físicas para a sua efetiva aplicação, tendo em vista a necessidade de “ter estruturas que impeçam as fugas, e também se torne necessário rever e melhorar o número de pessoas que lá trabalham”.<sup>17</sup> Uma preocupação transversal aos restantes centros educativos, como demonstra Neves (2008: 362) na sua investigação, quando refere a precaução que o diretor tivera ao tornar as portas do centro educativo cada vez mais resistentes a qualquer tipo de dano que um adolescente pudesse causar ao tentar fugir. Esta mesma preocupação parece ter levado a instituição a adotar materiais cada vez mais resistentes de modo a inviabilizar qualquer tentativa de fuga, tal como se depreende do discurso de um de meus informantes: “A lei não permite grades, mas as janelas estão soldadas. As janelas eram de vidro, mas os miúdos estavam sempre a parti-las. Após a Lei Tutelar Educativa, as janelas foram soldadas e os vidros substituídos por acrílico inquebrável. Como os acrílicos estão expostos ao sol, ficam queimados, o que dá uma aparência de opacidade às janelas.” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

Para evitar as fugas, houve necessidade de proceder à delimitação do centro educativo com grades, efetuando-se a construção da entrada por onde o único acesso às unidades residenciais e edificações periféricas era permitido, conforme se pode observar na Figura 3. Após a delimitação do terreno com grades, a portaria foi construída, à beira da Estrada Nacional nº 250, controlando a partir daí a entrada e saída das pessoas.

---

<sup>17</sup> Jornal *Diário de Notícias* – Portugal, datado de 16/08/2000.

A entrada corresponde ao canal de acesso às dependências do centro educativo, constituindo-se como um setor importante na manutenção da segurança exigida pela Direção (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: par. 84º). É a partir daí que todo o movimento de pessoas e de veículos dentro da instituição é então regulado. Situada entre o portão externo e o portão interno, e sendo expressamente proibido manter os dois portões abertos em simultâneo como vias de acesso ao exterior, exigindo uma sincronia de abertura e fechamento entre eles, a área consiste num setor essencial para a vigilância e o controlo, numa representação, como sugere Goffman (2008b: 158), da fronteira entre a sociedade e o mundo institucional.

**Figura 3 - Fachada externa do Centro Educativo.**



*Fonte: 3 Acervo da autora.*

Mas a restrição de mobilidade imposta pelas barreiras físicas não termina aí. Além da construção de barreiras que impedissem o livre trânsito e demarcassem a separação com a sociedade, outras divisões foram sendo inseridas dentro da instituição, como relata Ênio, a propósito da configuração arquitetónica: “o campo de futebol era todo aberto sem a cerca em seu redor”, tal como podemos observar na Figura 4 (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). Na



foto, que data de um período anterior a 2001, a área destinada ao desporto situava-se nas proximidades de um dos pavilhões residenciais.

A partir desse mesmo ano, o campo de futebol, ou campo desportivo polivalente, como é atualmente designado, foi delimitado por grades e arame em toda a sua extensão, tendo como único acesso uma porta gradeada (Pachinuapa, 2013: fig. 29–30). A justificação para a restrição de mobilidade imposta pelas barreiras físicas está associada a marcadores pedagógicos que devem ser incorporados pelos jovens. Mas não só... Segundo Cristian, trata-se de “um espaço fechado que por si só é limitativo no que diz respeito à expressão e ao espaço em que eles se podem organizar para se expressar. É limitador” (Entrevista concedida pelo técnico Cristian, Diário de campo, notas do dia 18/02/2011). Nas palavras de Cristian, o cerceamento não ocorre somente no plano espacial, mas também na expressão pessoal.

**Figura 4 - Espaço externo no período da Organização Tutelar de Menores.**



*Fonte: 4 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

As medidas de segurança e controlo estão presentes na organização e utilização dos espaços, procurando, de forma omnipresente, “incutir no jovem as regras e os limites” (Diário de campo, notas do dia 23/11/2010). Esses marcos, que enfatizam a perda de mobilidade dos jovens, constituem sinaléticas para os relembrar de “que se fez alguma coisa que não deveria ter feito [à sociedade]” (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). É nessa mesma direção que Neves

(2008: 260) cunha a expressão de um “espaço educativo total”, por entender que qualquer ato executado no interior da instituição vem a ser concebido como educativo. Tomando como referência as palavras de Foucault (1975a: 106), podemos afirmar que a associação entre a organização dos espaços e as normas da sua utilização traduz a imposição de um poder disciplinar que pretende corrigir as ações dos jovens.

Qualquer atividade a ser realizada no espaço desportivo “é programada no âmbito do Projeto de Intervenção Educativa, tanto quanto possível, em horários desfasados, de modo a garantir a não sobreposição de horários entre jovens de diferentes unidades e regime”, conforme normas do Regimento Interno (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 14).

Todavia, em situações extraordinárias ou em “momentos festivos, como o dia de aniversário do Centro, festa do Natal, comemorações do final do ano letivo, os jovens das duas unidades poderão, excepcionalmente, estar juntos” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 14).

Também o deslocamento dos jovens para qualquer espaço externo obedece a um procedimento pré-estabelecido. Primeiro, os jovens da Unidade de Progressão (unidade da edificação do Centro Educativo onde residem os jovens) são colocados em filas de três até que todos se tenham deslocado para o seu destino. Em seguida, os da Unidade de Acolhimento (unidade da edificação do Centro Educativo onde residem os jovens), em filas de dois. O retorno à Unidade prossegue inicialmente com os jovens do Acolhimento e depois com os da Progressão. “Os jovens, no exterior das unidades residenciais, deslocam-se obrigatoriamente em fila, posicionando-se os agentes educativos, um à frente e o outro atrás da fila, acompanhando o segurança, de lado, sensivelmente a meio da fila” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 37).

Apesar destas diretrizes transversais por parte da Direção Geral de Reinserção Social, estão também contempladas no regulamento interno medidas de segurança para a circulação dos jovens em áreas externas do Centro Educativo. Foi o caso da decisão de determinar o uso obrigatório de sandálias de borracha de modo a inviabilizar as fugas, que ocorriam por causa da facilidade da corrida proporcionada pelo uso dos sapatos de ténis (Diário de campo, notas do dia 10/05/2012). Esta providência tomada por parte do estabelecimento tutelar demonstra o aprimoramento da justiça juvenil na adoção de diferentes formas de contenção dos corpos, com o propósito de advertir permanentemente o jovem de que ele deve expiar as suas ações ilícitas (Foucault, 1975a). Este cenário, na perspetiva de um dos meus informantes, não deixa de representar uma aproximação ao sistema prisional.



“Isto aqui está a ficar igual ao Passos Ferreira (prisão). Tinha-se o propósito de retirar as crianças e os jovens do sistema tal e qual os adultos eram tratados e, ao fim de 100 anos, estamos a aproximar-nos do sistema prisional. Antes, era tudo de madeira, agora, colocaram ferros, grades” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

Esta perspetiva converge com a opinião de outro funcionário: “Isto aqui é uma prisão. Eles é que não querem dizer, mas é uma prisão. Está tudo soldado [referindo-se aos acessos ao exterior, portas e janelas]. Até as árvores secaram, acho que ficaram tristes, tudo se partiu” (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012).

Estes são relatos carregados de tristeza, indicando que alguns funcionários já não reconhecem o local onde começaram as suas atividades profissionais. Mas, se esse é o sentimento presente de quem acompanhou essas mudanças, por parte do sistema tutelar, as aproximações ao sistema penal têm outra argumentação. Embora o sistema tutelar não apresente diferentes fins para a intervenção penal e o internamento do adolescente em regime fechado ser visto como uma medida educativa e não como uma espécie de prisão, os elementos que impõem um cerceamento da mobilidade do indivíduo são disfarçados para cumprir uma exigência normativa.

Entretanto, o confinamento vai-se estendendo também aos funcionários. Os serviços administrativos, que antes funcionavam na igreja da Cartuxa, mudaram-se para a área destinada ao Centro Educativo, concentrando todos os serviços num único espaço territorial. Compondo um plano estratégico para promover a vigilância e o controlo dos jovens, tornou-se necessária a construção do edifício de modo a que os serviços se concentrassem numa única área territorial técnico-administrativa. Foi realizada uma reestruturação onde se situava uma enfermaria desativada para albergar os setores que funcionavam nas dependências da Igreja da Cartuxa (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 37). Essa edificação comportava a sala da direção e da equipa técnica, os serviços administrativos, a biblioteca e a sala do bar-convívio dos funcionários (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 6).<sup>18</sup>

Segundo o meu informante, a reestruturação teve o seu propósito, pois “foi para ficar mais perto dos jovens e também porque as instalações (na igreja) eram inadequadas” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). Se, anteriormente à promulgação da Lei Tutelar Educativa, os funcionários detinham a possibilidade da livre circulação no território, com a concentração dos serviços num único espaço, essa condição enquadra-se na concepção de instituição total proposta por Goffman (2008b), onde também os funcionários estão separados da sociedade durante um

---

<sup>18</sup> A biblioteca era um local de reunião do Conselho Pedagógico e também onde decorriam os cursos de formação para os técnicos.

determinado período pelos contornos estruturais totalmente fechados da instituição, obedecendo a um ritmo de atividades programado.

Mas, esse enquadramento enquanto instituição total também remonta à história do próprio estabelecimento, que de convento passou a instituição que acolhe jovens em conflito com a lei. Perante o cenário de abandono de muitos conventos, decorrente da expulsão das ordens religiosas, em 1834, o Convento da Cartuxa de Laveiras foi escolhido para albergar a Casa de Correção por apresentar uma ótima localização (Fernandes, 1958). Apesar de desenvolverem atividades distintas, o convento como um “estabelecimento destinado a servir de refúgio do mundo” e o centro educativo como um “estabelecimento para proteger a comunidade contra perigos intencionais” são instituições “fechadas” no seu aspeto físico, separadas do mundo exterior, formalmente administradas sob uma perspetiva total. Por causa desta configuração, podem ser consideradas como instituições totais (Goffman, 2008b).

Numa outra perspetiva teórica, a similaridade entre essas duas instituições, convento e instituição que acolhe jovens em conflito com a lei, também pode ser notada a partir da visão de Althusser. Para o autor, o Estado que “não é público nem é privado”, é um Estado da classe dominante, possuidor de aparelhos ideológicos que são representados por instituições, que intentam assegurar a hegemonia da classe dominante através da repressão ou através da ideologia. Embora essas duas instituições não estejam situadas em diferentes tipos de aparelho do Estado – a Igreja como um aparelho ideológico do Estado e a prisão como um aparelho repressivo do Estado –, Althusser adverte que, “seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia”, prevalecendo, porém, o tipo de ação exercida pela qual é caracterizado (Althusser, 2007: 42–49).

Todavia, a restrição à mobilidade nos espaços não diz respeito exclusivamente ao regime fechado. Com a anuência legislativa, o confinamento é entendido como um instrumento pedagógico, conforme apresentado no artigo 171º da Lei Tutelar Educativa. Neste não está contemplado o direito a férias e a saídas nos primeiros meses de ingresso na instituição para todos os jovens sob a alçada dos três tipos de regime - aberto, semiaberto e fechado, igualmente submetidos às restrições de mobilidade. Existem restrições na mobilidade interna nas áreas da instituição para todos nas primeiras 72 horas e restrições às saídas externas nos primeiros meses para os que cumprem regime aberto e semiaberto. Inicialmente, o único ambiente de acesso é o próprio quarto, sem contato com os demais jovens da instituição. A única saída permitida aos adolescentes é a saída que se destine exclusivamente a uma ida ao médico ou ao tribunal.

As férias não estão previstas na 1ª fase do Projeto Educativo Pessoal para o regime semiaberto e aberto - que corresponde em média aos três primeiros meses – e, na 2ª fase, podem ser concedidas somente quando os jovens corresponderem às expectativas institucionais. A autorização para as saídas, no regime aberto e semiaberto, segue um procedimento que implica um parecer do tutor e a anuência da Direção Geral de Reinserção Social. Ao explicar, durante uma conversa que tive com ele, como funcionava o dispositivo de autorização das férias, Juarez deixa escapar que as saídas ou férias são consideradas “regalias”, referindo-se ao artigo 171º da LTE, que não prevê as férias como um direito do jovem (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). No regime semiaberto e aberto as férias assumem no sistema tutelar um estatuto de concessão – o jovem pode ter férias não porque tal seja considerado um direito, mas porque a instituição decide conceder-lhas. A permissão de saída para visitar a família, por exemplo, passa sempre pela autorização prévia dos técnicos.

Todas as alterações físicas operadas no centro educativo e até mesmo as restrições à mobilidade tiveram repercussões nas representações da sociedade sobre os jovens que nele habitavam. Segundo Énio, já existia uma representação negativa dos jovens sob a égide do primeiro nome da instituição, Casa de Correção. O termo estendeu-se ao imaginário popular, tendo sido usado por muito tempo, inclusive, pelos meios de comunicação.<sup>19</sup> Como referência aos jovens que residiam na instituição, eles começaram a ser chamados de corrécios. Um termo que qualificava os jovens, impondo um rótulo sobre aqueles que haviam infringido as normas vigentes, mas que ainda hoje é usado pela sociedade local (Becker, 1997). O termo impregnou os jovens de uma densa carga simbólica perante a sociedade, rejeitando os corrécios do convívio em espaços públicos.

Énio conta-nos que, nas horas de lazer, acompanhava os jovens à praia. No entanto, mesmo que este fosse um espaço público, que por toda a gente poderia ser frequentado, “a população não queria compartilhar o mesmo espaço da praia com os corrécios” (Diário de campo, notas do dia 28/02/2011). Segundo este meu informante, houve uma pressão por parte dos moradores que obrigou à definição de um horário. No espaço público da praia, os jovens apenas poderiam permanecer até às 9 horas da manhã. Depois dessa hora tinham que abandonar a praia de modo a que esta ficasse livre para os outros frequentadores, os banhistas.

---

<sup>19</sup> ***Vídeo violento: Segunda agressora em casa de correção*** Gravada a 19 de Maio a espancar uma jovem de 13 anos, perto do Centro Comercial Colombo, em Benfica. Raquel, que fez 16 anos dois dias depois da agressão, foi colocada numa casa de correção em Vila do Conde. *Correio da Manhã*, edição do dia **01 de Junho 2011, 00h30, acesso em 28 de novembro de 2013**  
<http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/portugal/video-violento-segunda-agressora-em-casa-decorrecao>.

Com a promulgação da LTE, alastrou-se também entre os agentes institucionais uma representação social de tipo familiarista sobre estes jovens, que anteriormente com eles tendiam a manter uma convivência de natureza familiar. Alguns dos funcionários mais antigos da instituição falaram-me sobre essa relação de proximidade. Muitas vezes, contaram-me, possibilitavam aos jovens, inclusive, que frequentassem as suas casas em datas comemorativas, como os aniversários dos filhos. “Os nossos filhos brincavam com eles, comemoravam juntos os aniversários. Quando acontecia os rapazes fazerem anos no mesmo dia que os meus filhos, eu levava-os para casa”, conta-me a funcionária Verônica (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

Com a implementação do sistema de internamento em regime fechado e a colocação de grades, a imagem de um jovem perigoso que deve ser mantido afastado da sociedade foi acalentada socialmente pela instituição. Esta mudança da imagem acabou também por modificar este tipo de convívio entre funcionários e jovens. Neste sentido, a familiaridade entre funcionários e jovens, que chegara a ser nutrida ao longo de muitos anos, deu lugar a uma atitude de desconfiança, pois, afinal de contas, como explica um dos meus informantes “[o jovem] para estar fechado não é boa coisa. Estes miúdos aqui não são de atravessar os ceguinhos na passadeira” (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

A perceção desse funcionário remete-nos para o modo como o Estado Penal passou a exercer o seu domínio sobre os indivíduos, como é anotado por Wacquant (2006b). Para este autor, o Estado Penal não se mostra somente como um poder de tipo coercivo, mas também como um poder simbólico, pois atesta o “mau carácter” dos indivíduos que estão sob a sua égide. Estar sob a sua égide coloca uma etiqueta social que demarca o indivíduo com uma credencial negativa. Ante um discurso de mérito individual, no qual estamos habituados a distinguir as pessoas pelas suas ações, o autor afirma que esse mérito adviria, porém, de uma forma negativa, excluindo e marginalizando as pessoas por meio de uma meritocracia negativa.

Como nos mostra o ponto de vista do funcionário, a perceção que se tem do jovem que se encontra no centro educativo é construída a partir do pressuposto de que o seu estado de confinamento implica um grau de periculosidade, causador de desconfiança. “Um cego só permite ajuda para atravessar a passadeira a quem lhe transmite sentimentos idóneos”, sensação que os atuais jovens do centro não lhe transmitem hoje. Evidentemente, não podemos explicar a mudança operada na imagem deste jovem unicamente a partir da alteração das estruturas físicas da instituição, embora a sua localização territorialmente confinada se afigure também como identificador de uma localização social marginal. Neste sentido, podemos dizer que os contornos

do centro educativo foram, pouco a pouco, patrocinando a reconfiguração da imagem do jovem perante a sociedade.

## 2. As salas de aula e as oficinas

Ainda no início do funcionamento do centro educativo, a formação escolar e profissional constituiu-se como linha orientadora em conjunto com dois outros pilares, Deus e a Pátria. Os conhecimentos aí transmitidos aos jovens contribuíram para que este se tornasse um dos principais estabelecimentos de reeducação em Portugal (Fernandes, 1958:76). Estes eram os esteios na busca pela ordem disciplinar. Ao propor uma discussão acerca do aspeto disciplinar, Foucault (1975a) convida-nos a olhar para a contribuição da arquitetura como meio de “consertar” os indivíduos, enquadrando-os nos padrões desejáveis em determinado momento histórico. Portanto, é neste contexto político e social português que a história da arquitetura estabelece um ponto de interseção. O propósito de disciplinar e corrigir os jovens através da educação e do trabalho motivou as primeiras instalações das salas de aula e das oficinas, que foram adaptadas ainda na igreja da Cartuxa. No refeitório do antigo mosteiro da Cartuxa foram provisoriamente instaladas as oficinas de alfaiataria, encadernação e sapataria e “as caves, antigas dependências agrícolas, acolheram, em armazéns, a vacaria e a oficina de serralharia mecânica” (Agarez, 2009b: 133).

A escola estava dividida em três seções: Instrução Geral, Industrial e Agrícola. Os jovens eram destinados a cada uma destas seções, de acordo com as seguintes características: o seu desenvolvimento, a idade, a instrução e as aptidões técnicas. Ocorria ainda uma subdivisão, segundo o grau de conduta e de regeneração, de índole progressiva (“Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911”, 1911: 146º). As aulas de jardinagem e a horticultura eram realizadas nos “jardins escolares criados na parte rústica do Real Palácio” (Agarez, 2009b: 135).

O aspeto profissionalizante constituiu-se como o mote do programa reeducativo, contribuindo para impulsionar as ampliações e reformas da instituição. Torna-se o pivô da intervenção tutelar, gerando um trabalho produtivo entre os jovens, que, com o seu trabalho, contribuem para abastecer quer a comunidade interior quer a exterior. No seu texto, Agarez apresenta essa conjugação entre a educação e o trabalho, recortando um trecho do programa base do plano de obras para o Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira - 1948, IHRU, Arquivo DGEMN: “dada a sua longa e brilhante tradição pedagógica, deve revestir

carácter industrial e ser equipado como uma escola profissional do ensino técnico” (Agarez, 2009a: 145).

No entanto, na preocupação de propor aos jovens práticas que os incentivassem à incorporação da disciplina, a existência das oficinas era interpretada como uma forma de sustentação do estabelecimento, pois os serviços prestados pelos jovens à comunidade revertiam para verbas que eram depois utilizadas na sua manutenção. Deste modo, o trabalho configurou-se como o principal recurso do processo corretivo e disciplinar no primeiro diploma português do sistema tutelar. Assim sendo, a força de trabalho dos *indesejáveis* transformava-se em algo útil à sociedade, pois era integrada no modo de produção da época (Kirchheimer e Rusche, 2003).

Esta aposta no trabalho remunerado como uma função reabilitadora nas instituições penais terá tido influência das ideias do Coronel Montesinos, que argumentava ser o trabalho “o melhor instrumento para conseguir o propósito reabilitador da pena” (Neto, 2000: 80). Tendo dirigido uma prisão em Valência (Espanha), em 1835, apregoava que, para um maior estímulo e empenho por parte dos internos, o trabalho realizado deveria ser remunerado, o que também introduzia um carácter competitivo, comercial, ao trabalho (Neto, 2000: 80).

A aproximação entre as práticas realizadas na instituição tutelar desde o primeiro diploma e as ideias de Montesinos levam-me a crer que essas ideias tenham acalentado a ideia da construção das oficinas na área industrial e agrícola. Todavia, a remuneração auferida pelos jovens revertia também para a administração da escola, “pelo seu valor real, o trabalho que produzirem, ficando eles por este facto, obrigados a pagar as despesas de alimentação, calçado, vestuário, lavagem ou engomagem de roupa, passeios, móveis ou outras despesas eventuais” (“Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911”, 1911, 146º).

Como esta prática se estendeu ao diploma posterior, Énio relembra quais eram os critérios para os gastos da remuneração arrecadada pelos jovens. Énio convivia de perto com esta população juvenil, tendo trabalhado no Lar Residencial para rapazes, espécie de residência para os jovens internos, que por volta dos 18 anos já tinham trabalho (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Énio relembra como era empregue o dinheiro arrecadado no trabalho dos jovens. “O valor era dividido em 3 partes, uma parte era destinada aos gastos do jovem; outra, para ajudar nas despesas do lar, em alimentação e outra ainda ia para a conta bancária do jovem, no sentido de lhe criar uma responsabilidade sobre o dinheiro e o futuro” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

Apesar da importância atribuída à profissionalização da mão de obra dos jovens em conflito com a lei, o ofício consistia fundamentalmente num dispositivo de controlo, agora já não sobre o

que tinham feito contra a sociedade, mas o que estavam sujeitos a praticar. Neste sentido, a aquisição de um ofício era entendida como capaz de integrar socialmente o jovem ao mesmo tempo que o seu comportamento era mantido sob controle.

A instituição acolhia uma população que variava entre os 9 e os 21 anos de idade e, embora fosse preocupação ter acomodações apropriadas às diferentes faixas etárias, isso só iria ter lugar na década de 1950. Quanto ao aspeto formativo, eram ministradas aulas de conhecimentos gerais, pois não era permitido o ensino profissional aos mais novos. Todavia, nestes momentos de ensino, os professores observavam as aptidões e interesses profissionais dos mais novos, vislumbrando uma sua escolha profissional futura. Enquanto a escolha profissional não se efetivava, eram utilizados outros meios de doutrinação para com os mais jovens.

As instalações pedagógicas, situadas nos pavilhões dos pré-púberes, púberes, póspúberes e disciplinar, compreendiam as salas de aula para instrução primária, salas de desenho, música e canto. Havia uma distinção das salas entre os pré-púberes e os jovens em *idade oficial*, ou seja, além dos referidos espaços pedagógicos, encontrávamos salas destinadas aos trabalhos manuais e pré-aprendizagem para os pré-púberes e salas destinadas ao ensino técnico-profissional para os demais jovens (Agarez, 2009b: 146).

Para a seção preparatória, ou dos pré-púberes, foi criado um pavilhão com dois andares, que recebeu a designação de “Instalação Pedagógica”, destinada às aulas de desenho, música, canto coral, trabalhos manuais e pré-aprendizagem. A seção preparatória não previa o ensino profissional mas tinha capacidade para sessenta jovens. Esta estrutura apresentava salas de aula em cada piso, que, por sua vez, era dotado com instalações para os professores. As instalações profissionais eram destinadas aos jovens com idade igual ou superior a 14 anos, até ao limite dos 21 anos, que abrangiam o contingente dos púberes, pós-púberes e os jovens da seção disciplinar, sendo oferecidas as profissões industriais, de marcenaria, trabalhos em talha (carpintaria), serralharia, litografia, tipografia, alfaiataria e sapataria.<sup>20</sup> A capacidade das oficinas variava mediante as vagas permitidas em cada uma delas, perfazendo um total de 160 jovens nas três seções.

O destaque dado ao aspeto formativo e profissional, no início do século XX, através da Lei de Proteção da Infância, manteve-se em sucessivos diplomas. Com a promulgação da Organização Tutelar de Menores, em 1962, o trabalho manteve-se como um elemento fundamental para a aquisição da disciplina e a formação educativa era enaltecida por meio do

---

<sup>20</sup> Os jovens podiam permanecer na instituição mesmo depois de ter cumprido a determinação judicial.

surgimento de excelentes profissionais. O tempo era dedicado à educação, tendo-se instituído a adoção de medidas reeducativas, como nos foi retratado na narrativa do Énio.

“Às 9h da manhã, os miúdos tinham que estar à porta das oficinas, iam almoçar e voltavam às 14h para as oficinas. Vinham às 17:30h das oficinas, tomavam banho, jantavam e iam para a escola. A escola começava às 19h. Eles iam a pé com um monitor responsável” (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013).

Para o funcionário Elton, vem dar-nos exemplo de uma mudança operada ao nível das orientações em termos de educação. Tal como ele nos explica, “dantes o princípio era “Educar para o Trabalho”, o que fomentou o funcionamento de inúmeras oficinas (Figura 5) e saíam de lá excelentes profissionais. Agora, o princípio mudou, é “Educar para o Direito” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). No discurso de Elton, encontramos sinais de que a adoção, no sistema tutelar, desse princípio revela meramente uma preocupação em reduzir a reincidência na delinquência.

**Figura 5 - Oficina mecânica da instituição.**



*Fonte: 5 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

Sim, de facto, antes, os jovens já saíam do centro educativo com trabalho garantido, como confirma por um dos meus informantes (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Por sua vez, Énio relembra que os jovens já trabalhavam nos ofícios que haviam aprendido no colégio – em jornais, na tipografia - e voltavam ao lar só para dormir. Observa-se que, a partir do ingresso nas



oficinas da instituição, o jovem tem uma inserção social através do trabalho. O investimento do sistema tutelar na área profissionalizante admite que, ao conferir-lhe uma forma de sustento, o afasta da possibilidade de reincidir na criminalidade.

Alguns funcionários acompanharam de perto as transformações do sistema tutelar. Além das oficinas que geravam recursos, a cultura agropecuária contribuía para a subsistência do estabelecimento, retratado na figura 6.

“Não se comprava quase nada, tínhamos verduras, leite, a carne (porco e vitelo) [advinham da agricultura e pecuária da instituição]. Produzíamos muita coisa, só comprávamos massa, arroz, pouca coisa. Ainda vendíamos aos funcionários e esse dinheiro arrecadado era revertido para a casa [instituição], indo para a tesouraria. As pessoas foram-se reformando e não veio mais ninguém. A tipografia tinha um lucro de 90.000 contos, o equivalente a 450.000 euros, e acabou. A vacaria fornecia leite, criava-se porco e vendia-se a carne, tinha-se uma horta com muitos hectares, havia um abastecimento interno e externo. O centro educativo era autossustentável. Em vez de investirem, veio uma lei e, por vontade dos dirigentes, esta lei prejudicou tudo” (Diário de campo, notas do dia 17/02/2011).

**Figura 6 - Vacaria da instituição.**



*Fonte: 6 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social*

As grandes dimensões das instalações, aliadas ao progressivo esvaziamento das suas funções, inviabilizaram a continuidade dos serviços. Todos os funcionários que presenciaram essa transição institucional partilham de um discurso melancólico, nostálgico, quando comparam os tempos que viveram outrora com o que vivenciam no presente. Um dos

funcionários da instituição conta que, em tempos, havia oitenta funcionários. Havia as oficinas de formação para os jovens, com os seus diversos ofícios, a alfaiataria, a sapataria, a eletricidade, a mecânica, a marcenaria. Na oficina de sapataria, os adolescentes aprendiam a “arranjar” os próprios sapatos e os dos funcionários. Na oficina de mecânica, também os carros da própria instituição e os das redondezas eram “arranjados”. Havia ainda uma tipografia (Figura 7) que realizava trabalhos para fora, confeccionava bilhetes de identidade: “Esta casa geria muita coisa, trabalhava-se muito. Houve épocas em que havia 240 meninos, isto já há uns bons anos atrás” (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

Da auto-sustentabilidade ao desmantelamento, foi este trajeto que a instituição começou a percorrer nos anos 90, quando a nova reforma de 1996 estava a ser discutida e se procurava uma nova política de intervenção em que houvesse uma separação entre jovens em conflito com a lei e jovens em situação de risco.

“O conjunto patrimonial do então Instituto de Reinserção Social sofre os primeiros reajustamentos. Inicia-se então a progressiva desconstrução de uma rede que demorou seis décadas a constituir-se e respondeu a um modelo de administração da justiça para crianças e jovens, sob o signo da proteção judicial, durante outras seis. (...) Mais do que o encerramento pontual de alguns estabelecimentos, foi a difícil manutenção de instalações de grande dimensão, com múltiplas estruturas progressivas esvaziadas de funções, que esfacelou a rede nestes últimos dez anos” (Bandeira, 2009: 38-39).

Figura 7 - Tipografia da Instituição.



*Fonte: 7 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

A convergência de dois elementos, a mudança da política tutelar e a dificuldade de manutenção nas instalações, resultou na derrocada do projeto político que inspirara o sistema tutelar por muito tempo. Em virtude da reforma dos funcionários, a suspensão dos serviços tornou-se uma realidade, dificultando não só a manutenção dos cursos como, de um modo geral, a da instituição. Para um de meus informantes, “as coisas morreram por si, as pessoas foram-se aposentando e as oficinas foram acabando. As áreas onde eram a vacaria, a horta, e demais locais que pertenciam ao Centro e onde funcionam setores, já foram desativados. As pessoas foram-se reformando e não veio mais ninguém” (Diário de campo, notas do dia 20/06/2013).

Os cursos de formação, que antes apresentavam um leque de opções, sofreram uma redução, restringindo-se aos cursos de operador de pré-impressão, jardinagem ou marcenaria. As oficinas, que outrora se encontravam dispersas na área de abrangência do estabelecimento, foram agora concentradas num único edifício de formação, que inclui o gabinete de formadores, as salas de formação de Informática, de Artes Gráficas, Jardinagem (na cave), a oficina polivalente e as instalações sanitárias (Direção Geral de Reinserção Social, 2011).

Os cursos de formação profissional são patrocinados pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça (CPJ), sendo exigido, para a sua realização, um número mínimo de alunos nas turmas.<sup>21</sup> O CPJ é o resultado de um acordo entre o Ministério da Justiça e o Ministério do Trabalho e Segurança Social para oferecer a profissionalização aos adultos nas prisões e para os jovens nos centros educativos. Os jovens que não têm o 2º ciclo (designado de B2 no Centro) e não concluíram o 6º ano de escolaridade, são inscritos no curso de jardinagem. Caso os jovens possuam a escolaridade básica já concluída (designado de B3), podem ser inscritos no curso de marcenaria ou de operador de pré-impressão.

Os cursos oferecidos estão interligados com o nível de conhecimento. O curso de jardinagem é oferecido a quem tem o 6º ano e o curso de marcenaria e o de operador de pré-impressão aos jovens que têm o 7º, 8º e o 9º ano. Dos cursos oferecidos pelo sistema tutelar no diploma precedente, somente o curso de jardinagem já existia, porém, apresentando alterações na metodologia. Na legislação precedente, com a ausência de grades em volta da instituição, os alunos executavam as tarefas em toda a extensão da propriedade, auxiliavam no corte de arbustos e outros serviços de jardinagem (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). Hoje, as aulas estão limitadas à área exterior em redor do pavilhão residencial, sendo obrigatório o uso de vestuário adequado a cada estação do ano, com o fardamento específico para cada atividade,

---

<sup>21</sup> <http://www.cpj.pt/> acesso em 09/03/2011.

“designadamente, fato-macaco, botas, batas, toucas, luvas” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 61).

Um dia, durante o trabalho de campo, acompanhei, após o almoço, as aulas de jardinagem, ministradas pelo mestre Alcides. Surpreendi-me com o manuseamento de instrumentos perigosos por parte dos jovens, como a enxada, o ancinho, a pá, a máquina de cortar relva, pois não pude deixar de fazer uma comparação imediata com as realidades brasileira e italiana, cujas medidas tutelares analisei, numa outra etapa do meu próprio percurso académico e profissional, onde esse acesso estaria vedado. Também nas aulas de marcenaria, é permitido o uso da serra elétrica. Um dos monitores que acompanhava a atividade percebeu a minha surpresa e argumenta: “Mas a ideia de termos poucos jovens é para efetuarmos as aulas de formação e termos todos sob controle” (Diário de campo, notas do dia 17/06/2011). Certamente, uma aposta na autodisciplina do jovem, tendo em conta ter ele nas suas mãos um instrumento que, a qualquer momento, se pode vir a transformar numa arma.

Todos os cursos, sejam de formação ou escolares, contam com dois agentes institucionais, que se mantêm próximo dos jovens. “Os Técnicos Profissionais de Reinserção Social (monitores) escalados dão apoio ao funcionamento das atividades formativas, no interior ou junto das salas”, assegurando o bom decurso da atividade (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 60). Somam-se a este contexto os agentes de segurança, também convocados para manter “a vigilância e controlo dos jovens em articulação com os agentes educativos” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 8).

Perante este cenário, posso afirmar que o sistema tutelar não se restringe aos artefactos arquitetónicos e físicos distribuídos pelo espaço institucional. Os elementos que o compõe demarcam a necessidade de manter sob custódia os jovens em conflito com a Lei. A aquisição do ofício, ante a diversidade de cursos e a excelência na aprendizagem, proporcionava nos diplomas precedentes uma reinserção social desses jovens. Uma nova perspetiva de ordem social entra em cena mais recentemente. Como afirma um dos funcionários, “os jovens saem daqui sem emprego” (Diário de campo, notas do dia 06/09/2012). Mas será que ter emprego é a principal preocupação do sistema tutelar? Concentrar os jovens em pequenos grupos, sob os olhares vigilantes dos agentes ou confrontá-los com o uso de instrumentos perigosos no decurso dos trabalhos oficiais são elementos que, no contexto institucional, têm enfatizado sobretudo a aquisição do “autocontrolo” como competência fundamental a adquirir no processo de reinserção social. O escrutínio exercido pelo olhar vigilante de todos os agentes institucionais é também um instrumento importante para a incorporação do autodomínio.

### 3. O refeitório

Além das mudanças ocorridas, e já citadas, com a transição do modelo de intervenção, também a arrumação do refeitório foi alterada. Com a entrada em vigor da nova lei, parece que cada pormenor é pensado de modo a lembrar ao jovem, de maneira marcante, que é da sua própria responsabilidade o facto de lhe terem sido subtraída a liberdade e restringida a mobilidade. Neste sentido, a conjugação entre as estruturas arquitetónicas e as ações institucionais tem a função de demonstrar aos jovens que, por sua própria culpa, um direito lhes foi confiscado, podendo, no entanto, ser-lhe restituído através de uma mudança ontológica.

O início do funcionamento do centro educativo foi marcado pelo imprevisto, com obras de adaptação para acomodar os jovens nas instalações de um mosteiro. A cozinha e o conjunto dos refeitórios destinados a cada um dos grupos de jovens ocuparam, provisoriamente, a sacristia durante cinquenta anos. Somente após este período os jovens dispuseram de instalações próprias num pavilhão autónomo, situadas na parte externa dos pavilhões residenciais. Durante algum tempo, a enfermaria chegou também a funcionar no mesmo pavilhão. No entanto, tendo em vista a preocupação com o aspeto sanitário que envolvia os dois espaços, foi posteriormente deslocada para outro edifício (Agarez, 2009b: 151).

Quando o refeitório funcionava ainda na área externa, as refeições eram servidas separadamente aos diferentes grupos de jovens de cada secção, sempre reguladas pelo critério da idade, “primeiro eram os mais pequenos, depois, eram o 2º e 3º pavilhão e, depois, o 4º e 5º pavilhão. Era uma espécie de self-service, como numa cantina. Na época comia-se bem, feijoada à portuguesa.” (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). A maioria dos produtos, produzida na própria instituição, resultava numa qualidade das refeições, igualmente saboreada por jovens e funcionários, e sempre preparadas pelas cozinheiras da instituição.

Estes dois compartimentos, a cozinha e o refeitório, foram edificados onde hoje se encontram conjugados o edifício de formação profissional e o refeitório dos funcionários. Até à Organização Tutelar dos Menores (OTM), “os menores faziam as refeições em mesas de quatro cadeiras”, conforme se pode observar na figura 8. A organização em grupos de quatro promovia a integração dos jovens e permitia que mantivessem uma conversa sem a vigilância constante dos técnicos (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012).

Com a nova lei, a disposição do refeitório assumiu em cada unidade um novo formato, com a omnipresença da autoridade e respetivo controlo, que se impõe pelo olhar, pela voz ou pela força física. A arrumação à mesa, em forma de U, favorecida pelo número reduzido de



jovens, que chega a ser, no máximo 13 em cada unidade, introduziu um dispositivo de controlo e vigilância exercido pelos técnicos sobre os conteúdos narrativos das conversas e as atitudes dos jovens durante as refeições (Pachinuapa, 2013: fig. 37).

Figura 8 - Refeitório na época da Organização Tutelar de Menores.



*Fonte: 8 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

No topo da sala, sentam-se os técnicos, que ocupam assim um lugar que lhes permite obter uma visão panorâmica sobre todos os jovens, que se encontram nas laterais, uns em frente dos outros (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). Esta estratégia de controlo vem a ser justificada pelos técnicos com o argumento da correção da conduta dos jovens à mesa. Os constrangimentos inculcados aos jovens diante dos companheiros têm sido uma estratégia muito usada como forma de coibir atitudes indesejáveis. Foi neste sentido que o jovem Peter ouviu uma reprimenda do técnico quando estava a mexer a sopa: “Estás a remar, vais à prova de remo?” (Diário de campo, notas do dia 30/07/2012). O mesmo ocorreu quando José, um outro jovem, tendo terminado a refeição, não pousara devidamente os talheres: “Precisas de aprender. Se fores a um restaurante, é esta posição que identifica que acabaste de comer (o técnico coloca os talheres

sobre a toalha da mesa, em paralelo, no lado direito do prato)” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

Como discute Elias (1990), a propósito do comportamento à mesa das refeições, a suavização das maneiras, a polidez, enquadram-se no que vem a ser genericamente entendido como civilidade para a maioria das pessoas. Mas, ao analisar alguns dos termos, Elias observa que, em tempos, estes se tornavam sinónimo do comportamento dos membros da corte. O comportamento de um membro da corte ascendia a um *status* com valor de paradigma ao ser usado de forma hegemónica por indivíduos “mais simples e socialmente inferiores” (Elias 1990:54). Seguindo esta linha de pensamento, poder-se-á afirmar que, na instituição, ao repreender o jovem por este não ter sabido colocar os talheres corretamente sobre a mesa no final da refeição, o monitor se coloca como um bastonário dos costumes e hábitos de uma classe social constituída por *pessoas refinadas*. A este propósito, a afirmação do monitor Amós torna-se mais reveladora quando afirma que, “quando (os jovens) entram no Centro, não têm hábitos à mesa” (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012). Esta é uma relação que já implica uma assimetria. Por um lado, o monitor que se diz possuidor de um elemento de que julga o jovem estar em déficit, e, por outro, cabendo-lhe a ele a tarefa de o transmitir de modo a corrigir a falta encontrada. Entretanto, ante a falta a ser superada, não se coloca em questão o filtro no conteúdo a ser transmitido, simplesmente, porque o adolescente é posto numa condição de escassez. Não temos hoje um universo da corte tal como o relatado por Norbert Elias, mas temos classes sociais, que consideram distintivos os seus costumes e hábitos e que sempre procuram torná-los dominantes relativamente às classes sociais “inferiores”. A função dos agentes no Centro Educativo é transmitir esse senso de civilidade aos adolescentes, sem perceber que também sobre eles foi exercida a mesma ação por parte de outrem.

Após a promulgação da Lei Tutelar Educativa, ocorreu uma redução da mobilidade dos jovens nas áreas externas ao pavilhão residencial. Por via das modificações exigidas pelo novo diploma, o refeitório foi incorporado nas unidades residenciais. Anteriormente, quando não havia restrições de acesso à área exterior, os jovens deslocavam-se do seu pavilhão residencial para o refeitório. A restrição de mobilidade imposta pela normativa, sob a égide da Educação para o Direito, promoveu uma mudança, onde “as refeições dos jovens são tomadas, exclusivamente, no refeitório de cada unidade residencial, sendo proibido, salvo orientação expressa para o efeito, o transporte ou ingestão de quaisquer alimentos fora deste local” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 47). A incorporação do refeitório nas unidades residenciais cumpre os requisitos de

segurança institucional, como, por exemplo, a prevenção sobre o potencial risco de fuga da instituição por parte dos jovens.

Além das mudanças físicas, na sua tentativa de adequação ao enquadramento legal, a entrada em vigor da Lei Tutelar Educativa engendrou modificações de ordem administrativa nas instituições tutelares. Com a confiscação da liberdade de mobilidade aos jovens, as refeições passaram a ter lugar internamente, nas unidades, sendo preparadas por uma empresa especializada, especialmente contratada para a realização do serviço de confeção das refeições (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 47). Desde o processo de terceirização desse serviço, a preparação e confeção das refeições tem sido realizada na cozinha externa, localizada no refeitório dos funcionários, e só depois transportada para o pavilhão residencial e para as unidades. O transporte das refeições é realizado por um monitor com o auxílio de um jovem.

Seguindo os procedimentos institucionais, o transporte das refeições respeita uma rotina de “ir buscar e distribuir” a comida. Perto dos horários das refeições, um monitor e um jovem escalonado para o acompanhar, deslocam-se até à cozinha, local cuja entrada só é permitida a pessoas autorizadas, e que são transportadas numa pequena viatura da instituição que vem buscá-las (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 49). Tendo em vista a função que o Centro Educativo assume enquanto espaço total educativo (Neves, 2008), esta concessão feita ao jovem escalonado, na perspetiva do modelo de justiça em vigor, representa uma recompensa que lhe é oferecida por demonstrar que, paulatinamente, tem incorporado os preceitos institucionais (Diário de campo, notas do dia 20/03/2011). Essas concessões, bem como os respetivos benefícios, são mediados pelas evidências atitudinais do jovem, constituídas como indicadores das constantes avaliações no âmbito institucional que irão ser abordadas mais adiante.

Estando, na instituição tutelar, o aspeto disciplinar envolto pelo carácter educativo, também os mecanismos de controlo e vigilância são atualizados consoante a abordagem adotada pelo Estado na sua intervenção junto dos jovens em conflito com a lei. Nesse sentido, seguindo os princípios do sistema de reforço positivo e negativo, uma outra recompensa pode ainda ser concedida ao jovem, a de almoçar no refeitório com os outros servidores. Mas aquela não será atribuída a qualquer jovem. Somente o será àqueles que se destacarem no seu comportamento perante o grupo ao conseguirem obter a melhor média nas avaliações durante o mês, um indicador resultante da média obtida através das notas dadas pelos professores e pelos monitores (Diário de campo, notas do dia 08/07/2011).

A entrada das unidades residenciais nos refeitórios também segue um procedimento disciplinar definido. Com efeito, é formada uma fila “segundo um critério de antiguidade (data



de entrada no Centro). A entrada só é permitida quando todos os jovens estiverem alinhados, com uma postura correta e depois de dada a autorização verbal pelo Supervisor (na sua ausência, por outro monitor)” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011:48). Ao entrarem no refeitório, os jovens dirigem-se para os seus lugares à mesa, pela mesma ordem de antiguidade, onde cada jovem encontra já servida a sopa em pequenas tigelas individuais. Sobre a mesa, encontra ainda, distribuídos ao longo da mesa, os guardanapos, as jarras de água e as fatias de pão. Esta distribuição é realizada por um técnico com a ajuda de um jovem. Depois de todos se acomodarem nos seus lugares, os jovens aguardam a autorização dos técnicos para iniciar a refeição.

Investindo no carácter educativo das restrições, a partir da Lei Tutelar Educativa foram introduzidas uma série de interdições na mobilidade dos jovens dentro dos espaços outrora transitáveis e acessíveis (Diário de campo, notas do dia 12/12/2011). Todavia, as barreiras vão além das dimensões físicas e arquitetónicas. O acesso aos espaços institucionais tornou-se regulado e mediado pelos técnicos e pelos agentes de segurança, onde a locomoção e a execução de tarefas só se realizam com a autorização prévia destas autoridades, como podemos observar através do elenco de pedidos de permissões disponíveis para os jovens: “Sr. monitor, posso começar a comer? Senhor, posso começar a comer a sopa? Senhor, posso tirar pão? Senhor, posso-me levantar para tirar o piripiri? Senhor, posso ir buscar água?” Somente com o consentimento da autoridade, se pode dar início à ação.

A lei, ao prescrever os deveres dos jovens, instituiu a obediência aos responsáveis como um critério a ser cumprido, o que implica que, qualquer que seja a sua ação, esta deve ser mediada pela sanção do técnico (Presidência do Conselho de Ministros, 1999: par. 172º). Neste sentido, podemos dizer que o refeitório, enquanto espaço institucional onde decorrem as refeições como prática diária, está repleto de marcadores defensivos, um termo cunhado por Neves (2008: 98) para demonstrar as delimitações impostas à conduta do jovem, quer sejam “os objetos físicos, as estratégias e atuações da equipa de supervisão (equipa técnica, TPRS e seguranças) com um carácter preventivo ou corretivo”. A pulverização de marcadores defensivos por toda a área institucional consiste numa estratégia de cunho pedagógico, visando uma mudança ontológica do jovem em conflito com a lei. É a tomada de consciência desses elementos na sua vida diária que vai sendo recompensada com uma dilatação da sua mobilidade nas áreas institucionais (Presidência do Conselho de Ministros, 2000).

Esse assujeitamento do jovem respeita uma premissa educativa proposta pelo modelo de intervenção com vista à aquisição do sentido de responsabilidade, proporcionando ao adolescente

a possibilidade de optar doravante por ações condizentes com as regras. Contudo, essa concepção tutelar parece aproximar-se do conceito cunhado por Chantraine, o conceito de *perversidade institucional*. Para este autor, “o indivíduo é convocado a assumir a responsabilidade, ao mesmo tempo que lhe é confiscada qualquer autonomia e independência, como diferentes técnicas de mortificação, estabelecendo uma íntima vigilância em pôr à prova o seu autocontrole. A instituição toca o aspecto central de sua individualidade, tornando-o incapaz de cuidar de sua existência” (Chantraine (2003b: 374). Trata-se de um relato que tem o mesmo enquadramento que o sistema tutelar, onde se revela imperioso mostrar aos jovens que detêm a responsabilidade pelas suas ações no quotidiano institucional. Todavia, no interior do aparato institucional, é-lhes confiscada toda a autonomia e independência. Quanto ao processo de restituição, este é doseado pelos agentes, acontecendo paulatinamente, mas tendo presente a ameaça de uma nova confiscação, condicionada por uma avaliação permanente, instrumento que exige o crescente autocontrolo dos adolescentes em conflito com Lei dentro do espaço institucional (e, como iremos ver, mais adiante, também fora dele, aquando das saídas autorizadas) do centro educativo.

#### 4. Os quartos

De imediato, a referência ao quarto remete-nos para o aposento, espaço tantas vezes utilizado por poetas e escritores para ilustrar os momentos de privacidade e de introspeção. O quarto, para o jovem adolescente, consiste num espaço de construção e de liberdade, um território onde ele se imagina a ser simplesmente ele próprio, na sua autenticidade (Pappámikail, 2013: 199). Ao longo do funcionamento da instituição, com a adoção dos diferentes modelos de intervenção do Estado em relação aos adolescentes em conflito com a lei, também o quarto, enquanto um território juvenil, não deixa de apresentar reflexos dessa adoção. Estar só, na solidão do seu respetivo quarto, promoverá a autorreflexividade do jovem institucionalizado sobre os seus atos passados e presentes, reflexão que se torna necessária à promoção da sua (institucionalmente) desejada mudança ontológica. Assume-se aqui o conceito de autorreflexividade ou reflexividade individual, no sentido proposto por Margaret Archer, de “conversa interior”.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n65/n65a06.pdf>

Com base nos documentos oficiais, verificamos a existência de dois tipos de quartos, dormitórios e quartos individualizados, ainda quando a instituição funcionava no mosteiro. Tem-se o registo da existência de quartos partilhados com outros jovens, as camaratas de quinze camas no pavilhão dos jovens dos 9 aos 14 anos (seção preparatório/impúberes) e as *celas individuais* nos pavilhões que acolhiam os jovens dos 14 aos 21 anos (seção profissional) cujos vestígios das celas dos monges ainda estavam presentes (Agarez, 2009b: 148–49; Fernandes 1958: 100-02). Além destas modalidades, havia já registo de instalações próprias designadas para o quarto de isolamento, destinado à observação e ao castigo, o que indica a presença de recursos mais rígidos voltados para o disciplinamento dos jovens de modo a incutir-lhes os valores desejados (Fernandes, 1958: 100).

Foram adotadas medidas institucionais no sentido de proporcionar uma regeneração dos jovens, consistindo estas medidas em separá-los por secções distribuídas pelo critério da faixa etária. Como havia uma variação de idade dos jovens entre os 9 e os 21 anos acolhidos no centro educativo, tornou-se necessária a separação dos grupos para um melhor acompanhamento, no que dizia respeito quer à questão psicológica quer à questão educativa. Isso foi possível com a implementação da *Nova Organização Disciplinar*, através da Circular nº10 de 1927 (E. C. Martins, 2013: 101), documento que determinou a ampliação de novos pavilhões destinados aos diferentes grupos juvenis.

Diante de um grande contingente de jovens assistidos, tornou-se necessário um anteprojeto que efetivasse os diferentes segmentos de jovens, tendo-se estabelecido uma divisão: pré-púberes (crianças), púberes (adolescentes) e pós-púberes (jovens). À medida que iam crescendo, eram transferidos para as outras divisões. Com o propósito de respeitar o critério etário, cada um desses segmentos era distribuído por um edifício próprio e com instalações que tornassem possível uma vida autónoma.

Mesmo mantendo os moldes das celas conventuais, que inspirara a cela prisional, os jovens não permaneciam enclausurados nos seus aposentos. Sem a preocupação de salvaguardar os jovens com diferentes exigências de tutela, “não havia fechaduras nos quartos e as portas eram de madeira. Eram ao todo trinta quartos individuais, trinta quartos em baixo e trinta em cima”, relembra Énio (Diário de campo, notas do dia 28/02/2011). Este informante afirma ainda que, apesar da existência de fronteiras territoriais em relação aos outros locais da instituição, os jovens tinham mobilidade, ainda que sob vigilância por parte dos monitores, cuja acomodação tinha lugar no gabinete do preceptor, no mesmo pavimento:

“Antes, a instituição era toda aberta, não tinha dias de visita das famílias [programadas como hoje], porque os jovens podiam ir a casa. Tínhamos tempos muitos duros. Não havia segurança e uma pessoa tomava conta de 20 a 30 miúdos. Muitas vezes, os miúdos fugiam e o sentimento de frustração era enorme [por conta da fuga]. Mas, para brincar com o monitor, [os jovens] retornavam à noite” (Diário de campo, notas do dia 20/03/2011).

**Figura 9 - Quarto.**



*Fonte: 9 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.*

A inexistência de um dispositivo de fechamento dos quartos, segundo Énio, facilitou a ocorrência de determinadas atitudes abusivas por parte de alguns jovens, mais precisamente após a revisão da OTM, através do Decreto-Lei nº 314/78 de 27 de Outubro, que intensificou o modelo de proteção (Diário de campo, notas do dia 28/02/2011). O modelo de proteção não apresentava uma definição clara quanto ao tipo de intervenção que o Estado deveria propor aos jovens, “nem educava os menores que praticavam factos qualificados pela lei como crime, nem protegia as crianças que apenas careciam de protecção social” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 11). Vítimas e agressores compartilhavam o mesmo território, o que contribuía para alguns eventos abusivos. Este cenário só foi revertido com a promulgação de duas leis, propondo tipos de intervenção diferentes, a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, e alocando os jovens em instituições específicas da tutela.

“Sem a estrutura de segurança de hoje era muito difícil”, afirma Énio, recordando como fora responsável por muitos jovens, cerca de vinte a trinta (em situação de risco e também os que haviam cometido algum delito). Segundo ele, a falta do aparato de segurança compatível com

o contingente de jovens gerava situações de descontrolo. Na tentativa de lidar com esta realidade, lançava mão do único recurso que julgava possível para os dissuadir das suas intenções: o laço afetivo estabelecido entre técnico e jovem. Motivado por este sentimento, o técnico apresentava os seus argumentos num diálogo cujas considerações eram, muitas vezes, acatadas pelos jovens (Diário de campo, notas do dia 28/02/20119).

A falha da Organização Tutelar de Menores (OTM) também foi comentada por um outro funcionário. Segundo este informante, a falha consistia na agregação da tutela de menores em situação de risco com a tutela de menores autores de crimes qualificados (Diário de campo, notas do dia 17/02/2011). Foi este o argumento fulcral que veio então a resultar na aprovação dos dois diplomas acima referidos.

Defendendo a perspetiva da responsabilização do jovem em conflito com a lei, o sistema tutelar muda o seu olhar sobre esse adolescente, o que, concomitantemente, originou uma mudança na paisagem institucional. A separação espacial dos quartos para os jovens foi concebida de modo a conseguir assegurar a proteção da sua integridade física e pessoal, antítese do contexto precedente. Mas, além da individualização dos quartos, outras alterações foram também adotadas com o mesmo intuito, optando-se “pela utilização de materiais mais resistentes, inoxidáveis, antivandalismo e invioláveis, que garantam segurança” (Pachinuapa, 2013: 64).

As portas de madeira dos quartos foram sendo substituídas por portas em ferro. Os monitores passaram a controlar a sua abertura e fechamento, as janelas foram soldadas às paredes e receberam vidros “opacos, de forma a não possibilitar que os jovens controlassem o movimento exterior” (Pachinuapa, 2013: 43). Toda a mobília do quarto passou a estar fixada ao chão e às paredes para afastar qualquer risco de fuga ou dano físico.<sup>23</sup> As únicas peças removíveis passaram a ser o colchão, as almofadas e a cadeira de plástico junto à estante (Pachinuapa, 2013: fig. 40–41).

Alguns dos itens da estrutura física do estabelecimento, tais como a vedação das janelas e a inserção de grades nas janelas, também foram adotados nos dois outros tipos de regime de internamento, semiaberto e aberto. Mas, se o tipo de internamento é aberto e semiaberto, haveria necessidade de manter a mesma estrutura física que havia no internamento fechado? Que razões fazem o sistema tutelar pasteurizar todos os jovens, independentemente das medidas tutelares que lhes podem ser aplicadas? Haveria alguma justificação pedagógica na adoção deste tipo de prática?

---

<sup>23</sup> Fonte *Jornal Diário de Notícias* de Lisboa – Portugal, datado de 16/08/2000.

Perante estes questionamentos, é importante sublinhar que todo o conjunto de fatores institucionais adotados nos centros educativos – a redução de jovens no estabelecimento, a admissão de um maior número de profissionais para um controlo ostensivo dos jovens e as alterações arquitetónicas – significava que o sistema tutelar estava empenhado em obter bons resultados no combate contra a criminalidade juvenil.<sup>24</sup> Com base nas palavras de Muncie (2002), podemos afirmar que as transformações estruturais dispersas pelos centros educativos se tornaram indicadores do escopo legislativo: deter a criminalidade insurgente através de políticas e práticas eficientes pautadas pela ética do setor privado.

Apesar de a fachada do pavilhão, que alberga as duas unidades residenciais, permanecer externamente sem modificações visíveis desde a sua construção, a parte interna sofreu transformações (Pachinuapa, 2013: fig. 31–32). Uma distribuição de marcadores defensivos (Neves, 2008: 98), com a colocação de portas de ferro, foi operada no pavilhão residencial. A entrada do pavilhão é feita por uma porta de ferro, que dá acesso ao hall da receção, onde permanece sempre um segurança de serviço. É ele que, desde o momento em que a LTE começou a admitir agentes de segurança, controla a movimentação das pessoas nas unidades e transmite as informações através do rádio a todos os outros agentes. Neste espaço do hall, deparamo-nos com duas portas em ferro. A porta situada no lado direito dá entrada para o andar superior, a Unidade de Acolhimento, onde estão os jovens da fase 1 e 2. A porta à esquerda dá acesso ao andar inferior, a Unidade de Progressão, onde estão os jovens da fase 3 e 4 (Pachinuapa, 2013: fig. 56). O acesso aos quartos de cada unidade é feito pelo corredor principal de cada unidade (Pachinuapa, 2013: fig. 39), percurso que anteriormente consistia num espaço livre sem demarcações físicas e que foi cindido por portas de ferro, elementos delimitadores de territórios, dispositivos que “engessam” os jovens na sua mobilidade, setorizando os espaços das unidades.

Além da porta no hall de entrada do pavilhão, atravessam-se ainda outras duas portas em ferro até se chegar à área dos quartos. Todas as portas de acesso a um outro espaço institucional permanecem sempre fechadas. A sua abertura é gerida pelos seguranças e monitores. Também as portas dos quartos estão submetidas a um controlo por partes dos monitores (TPRS), seja nos horários fixados no regulamento interno ou na aplicação de uma medida disciplinar imposta aos jovens. Os depositários das chaves do centro educativo controlam e intermediam a circulação dos jovens nos espaços do estabelecimento.

Os adolescentes não têm salvo-conduto para transitar na instituição, “são sempre monitorizados” nas suas ações tendo em vista a onnipresença dos atores institucionais (Diário

---

<sup>24</sup> Fonte *Jornal Diário de Notícias* de Lisboa – Portugal, datado de 16/08/2000.

de campo, notas do dia 12/12/2011). Esta omnipresença é uma condição promotora da mobilidade do adolescente enquanto instrumento de troca que, ao longo da execução da medida educativa, vai sendo negociada mediante os indicadores de comportamento por ele demonstrados. Por outras palavras, quanto mais o jovem se adequar ao paradigma institucional, maior será a sua amplitude de ação dentro do centro educativo.

Mas, qual vem a ser a trajetória percorrida pelo jovem até chegar ao quarto? Após proceder aos trâmites institucionais de ingresso no centro educativo, ao acolhimento e a uma avaliação geral por parte do técnico tutor, o adolescente segue para o quarto na Unidade de Acolhimento, que ocupará nas duas primeiras fases do Projeto Educativo Pessoal, sem manter contato com os demais jovens do Centro (Neves, 2008: 197). Segundo Érica:

“Há uma padronização nos centros educativos em vários aspetos e um deles diz respeito à circulação dos jovens. Aquando do momento da entrada de um jovem, os demais adolescentes não podem circular. Para que o novato não tenha contato com os demais adolescentes, são executadas algumas estratégias para isso. Se os jovens estiverem no refeitório, a porta é fechada e o novato passa diretamente para o seu quarto. Se os adolescentes estiverem na sala de convívio, estes são conduzidos aos seus quartos e as portas são fechadas. Depois disso, o novato passa diretamente para o seu quarto sem manter contato com ninguém” (Diário de campo, notas do dia 12/12/2011).

Mas, por que não pode ocorrer o encontro entre os jovens internos e o recém-chegado se eles terão que conviver juntos até ao fim da medida tutelar? Dar-se-ia o caso de tal poder dar origem a algum mal-estar entre eles? Sempre me interroguei sobre as razões dessa prática e, mesmo tendo interrogado os monitores, a resposta com a qual me deparava era sempre a mesma: “É um procedimento adotado.” Sem uma resposta mais consistente, acredito que essa ação, não sendo encontrada na lei, nem no regimento da instituição, foi adotada para incutir, logo desde o momento do ingresso, uma postura de autorreflexividade por parte do jovem sobre o ato qualificado como crime e, mais amplamente, para refletir sobre si próprio. Dá-se o início de um processo ancorado na reflexividade do adolescente como instrumento importante de mudança do ser, que vai sendo guiado por estímulos positivos e negativos “para me ajudar a tomar juízo quando eu sair. Eu aprendi a controlar-me para não nos chatearmos, para não ter uma nota baixa. Acho que me vai ajudar lá fora”, como me explica Maurice.

Podemos dizer que a trajetória rumo à “Educação para o Direito”, iniciada com a aplicação da medida tutelar educativa, se inaugura no quarto, aposento onde permanece as suas primeiras setenta e duas horas dentro do centro educativo, sem o convívio com os demais jovens até poder integrar-se nas atividades diárias (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 21; Neves, 2008:

197) (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Neste período, somente lhe é permitido ler o regulamento interno do centro educativo e o guia do educando para responder às composições do *kit de acolhimento* (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 15) (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013).<sup>25</sup> Este procedimento constitui um dispositivo para que o jovem possa, logo nas primeiras horas, familiarizar-se e assimilar as regras normativas instrumentalizadas no processo de responsabilização das suas atitudes. Revistas e livros pessoais só são aceites nos quartos dos jovens a partir da fase de integração, dias depois do isolamento inicial.

Transcorrido esse período inicial, o jovem começa a participar nas atividades escolares e de formação profissional e, como cumprimento da rotina institucional, “os quartos dos jovens permanecem obrigatoriamente fechados” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011:13). Aos jovens não lhes é dada a opção de permanecerem nos quartos. Aliás, dentro do centro educativo, escolher não parece ser um verbo conjugado com tanta frequência quanto o verbo obedecer. Essa é a incongruência apontada por Chantraine (2003b: 374), isto é, o sistema tutelar invoca a responsabilidade do jovem, ao mesmo tempo que delega a gestão da sua existência ao Estado por entender que o jovem é incapaz de o fazer. Haverá opções? O jovem só pode fazer o que estiver previsto nos documentos oficiais. A permanência dos jovens nos quartos só é contemplada, por exemplo, “quando [eles] se encontram em time out, isolamento cautelar, cumprimento de medida disciplinar de suspensão de convívio com os companheiros ou em situações de saúde devidamente justificadas” (Direção Geral de Reinserção Social, 2011:13).

Na análise dos dados obtidos nas suas entrevistas, Pappámikail afirma que o quarto assume um estatuto importante no processo de construção do ser, onde o jovem recorre a um isolamento voluntário para “um diálogo contínuo de si para si” (2013: 253). Todavia, ao contrário do que a autora nos apresenta, o isolamento do jovem do centro educativo é sempre imposto pelos agentes institucionais, que vem a ser representado pela expressão habitual “mandar o jovem para o quarto” (Diário de campo, notas do dia 17/06/2011), em que a permanência do jovem no aposento pressupõe sempre a decisão em favor do caráter educativo voltado para a responsabilização, conforme ilustrado na figura 10 (Neves 2008, 260).

Num outro sentido, e ao contrário do que vem a ser experimentado pelos jovens não institucionalizados como a vivência da sensação de conforto e bem-estar, que Pappámikail (2013:

---

<sup>25</sup> O kit de acolhimento é constituído por uma muda de roupa (calças, t-shirt, casaco ou camisa, cuecas, meias e um pijama). Contém gel de banho e champô, desodorizante, escova e pasta de dentes, pente, chinelos, toalha de banho e roupão. Além disso, o jovem recebe também uma série de composições com perguntas como, por exemplo, “O que é que já sei das regras no centro educativo? Do que eu gosto menos em mim? O que sei da minha medida no tribunal?” Estas perguntas devem ser respondidas por si durante o período de isolamento inicial no quarto.



252) apresenta no seu estudo, os jovens do centro educativo parecem experimentar um certo desamparo no único espaço do estabelecimento onde é possível ficar sozinho, longe do olhar escrutinador dos agentes institucionais. É esse desejo de partilha com os outros e, ao mesmo tempo, de desamparo que o jovem Cosme revela quando me ouve falar sobre a convivência dos jovens no sistema tutelar brasileiro: “Eu preferia ficar com outros meninos, porque poderia ouvir música, jogar, conversar. Aqui a gente fica sozinho no quarto” (Diário de campo, notas do dia 12/12/2011).

Sim, essa é a estratégia usada, isto é, promover um movimento constante de autoreflexidade, dando relevo às subtrações que o cometimento do ato infracional causou ao próprio jovem. Na perspetiva institucional, o sentimento de desamparo experimentado pelo adolescente representa um recurso que possibilita ao jovem refletir e iniciar um processo de autorresponsabilização pelos comportamentos ilícitos cometidos, incutindo-lhe a ideia de que o confinamento é um suporte benéfico e pedagógico “para a mudança de si que se pretende” (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013). Quanto ao quarto, no centro educativo, este não pode ser então um refúgio da “segurança ontológica” da mesma maneira que o é para o jovem apresentado por Pappámikail (2013: 252). É antes um espaço de “correção ontológica”, que lhe proporciona condições de solidão, simultaneamente, castigadoras e emancipadoras, para desenvolver o processo de transformação de si através da “conversa interior” de si consigo mesmo, para aqui usar o termo de Margaret Archer, a fim de refletir sobre os atos da sua vida passada, presente e futura.

O sentimento de desamparo surgiu também quando a curiosidade dos jovens foi aguçada por causa da exibição de um documentário sobre o sistema jurídico juvenil brasileiro, intitulado *Juízo* (Ramos, Trindade, e Telmo, 2007).<sup>26</sup> No documentário, os adolescentes brasileiros surgem a dormir em beliches e estabelecem diálogos entre si. Ao ficarem cientes de uma realidade oposta àquela em que estão inseridos, em que é possível compartilhar espaços, experiências e sentimentos, alguns jovens do centro educativo manifestaram o desejo da partilha e da convivência com outros jovens:

“- E, olha aí, os quartos. Ali dá para eles falarem.”

“- Não só.”

“- Era fixe.” (Diário de campo, notas do dia 02/08/2013)

---

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw>

**Figura 10 - Quarto individual.**



Fonte: 10 Acervo da Biblioteca da Direção Geral de Reinserção Social.

No entanto, existem momentos de convívio entre os jovens, embora estes acontecem sempre sob o olhar dos agentes institucionais: “não se pode expressar tudo o que se sente, porque senão levamos participação (a avaliação feita pelo monitor que está no turno ou pelo professor cujo resultado é igual ou inferior a dois) e somos punidos”, como me confidenciou o jovem Maurice. Essa vigilância e controlo sistemático exercido pelos seguranças e técnicos como um dispositivo externo ao adolescente vem a ser incorporado pelo próprio sujeito durante a sua estada no estabelecimento tutelar, transformando-se num processo de autoauditoria dos seus atos (Strathern 2004c; Elias, 1990). Todavia, a aspiração permanente do jovem em conquistar mais liberdade permite ao sistema tutelar apropriar-se deste desejo juvenil como estratégia de gestão voltada para a “extinção da delinquência”.

Por outro lado, a partilha do quarto é também rejeitada por alguns jovens do centro, como é sugerido por algumas confidências dos jovens que me foram feitas: “ali não há arrumação. Eu

prefiro ter um quarto (referindo-se à privacidade do aposento, comparando-o com o cenário demonstrado no documentário *Juízo*)” (Diário de campo, notas do dia 02/08/2013). Este território onde ele se encontra, porém, não é propriamente seu. Ele está hospedado e a ele é-lhe imputada a responsabilidade pela sua manutenção. Além disso, a instituição não lhe permite decorá-lo com objetos pessoais que lhe sejam queridos.<sup>27</sup>

Para verificar a conformidade com estas regras, estão previstas no Regulamento Interno inspeções permanentes aos quartos. Estas inspeções são asseguradas pelos agentes institucionais como medida de segurança e também para manter a conformidade com o faseamento do Projeto Educativo Pessoal (PEP). Por outras palavras, as inspeções destinam-se a observar toda a organização do quarto e também a verificar se os objetos permitidos em cada fase do PEP são respeitados pelo adolescente, como demonstra o monitor Agenor durante uma avaliação realizada após a refeição: “Quando fui aos quartos, vi que havia três (jovens) que ainda não sabem como fazer a cama, eles devem puxar o lençol. Mas, de um modo geral, estão de parabéns, eu escrevi até no livro” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

Os objetos permitidos no quarto dos jovens estão relacionados com os valores adstritos ao conceito de “Educação para o Direito”, os quais nem sempre são os mais significativos para o jovem. No quarto não pode constar nenhum conteúdo que o remeta para a sua história juvenil passada. As lembranças que “tínhamos lá fora” devem ser apagadas. Restam somente os registos mnemónicos, estes, afinal, indelévels. A impossibilidade de representação, no próprio quarto, da sua história constrói este espaço como um lugar em que ele dorme, mas não se reconhece nesse território. Pergunto ao monitor: “E o que é proibido colocar nos quartos?”

Monitor: “Fotos de gangues com gestos, símbolos de gangues, West side, tattoos, fotos com canábis ou pistolas, de mulheres... Não podemos ter nada que nos lembre a vida que tínhamos lá fora quando pertencíamos a algum grupo [por exemplo]” (Diário de campo, notas do dia 16/05/2013).

A partir de entrevistas realizadas a jovens, Pappámikail (2013: 255) explica-nos que a eleição dos objetos dispostos no quarto revela a “construção de uma identidade autónoma”, em que fotos, imagens e cartazes materializam a trajetória que cada jovem atravessa. Aos jovens do centro, isso é-lhes negado. A presença de objetos como fotografias da família e da namorada, objetos de decoração, CDs, rádio ou MP3, revistas, produtos de higiene pessoal, bem como a respetiva quantidade, só podem ser negociadas consoante a fase em que o jovem se encontra no

---

<sup>27</sup> Cada jovem é responsável por limpar e manter em ordem o seu próprio quarto, podendo ser punido por atitude em contrário.

seu Projeto Educativo Pessoal. Há um alargamento das aquisições dos objetos no quarto de acordo com o grau de conformidade em relação ao Projeto Educativo Pessoal, mas tem sempre de haver a anuência do seu técnico tutor, conforme descrição do regimento interno do CEP AO (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013).

Concluo este capítulo argumentando que a estrutura física institucional registou as alterações do sistema tutelar português, cujos moldes adquiriram contornos mais rígidos, acompanhando o modelo de justiça proposto pela lei em vigor. Este é um aspeto importante na implementação dos pressupostos normativos. As instalações da instituição tutelar tiveram que se moldar às prerrogativas da institucionalização dos jovens, considerando a necessidade de provimento de áreas diferenciadas para as atividades individuais e coletivas, a delimitação de espaços assegurados por um sistema de vigilância e controlo interno e externo e demarcação da territorialidade para os atores institucionais (Bandeira, 2009: 52; Goffman, 2008b).

“Enfim, aqui tudo mudou”, afirma um dos funcionários do centro educativo (Diário de campo, notas do dia 25/08/2013). Por fim, enuncio Saramago quando este se referia às transformações pelas quais a cidade de Lisboa passara. O espaço no qual habitamos pode sofrer inúmeras intervenções arquitetónicas, “mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos” (Saramago, 2012). E, embora os jovens sejam submetidos a estruturas arquitetónicas e estratégias que os distanciam da sua experiência vivida, há algo que os olhares vigilantes dos agentes não lhes podem tolher, os registos da sua biografia que, a cada um, o constituíram como indivíduo.

## **Capítulo III**

### **Centro Educativo: Uma cartografia das relações entre os atores**

No primeiro capítulo da tese, procurei refletir sobre a legislação tutelar cujo domínio do saber engendra novas práticas sociais. Pude constatar que o seu teor, reverenciado como uma “verdade”, se tem refletido numa reestruturação no contexto institucional dos centros educativos e, conseqüentemente, transformado o olhar sobre o jovem em conflito com a lei a cada promulgação do diploma tutelar. Todavia, esse recurso jurídico reflete a sua força na estrutura física do centro educativo, conforme procurei demonstrar no segundo capítulo. Dando continuidade aos desdobramentos do poder jurídico, dei-me conta de como o percurso histórico do sistema tutelar se entrelaça com a arquitetura do centro educativo com que trabalhei etnograficamente, entendendo essa arquitetura como um dispositivo que faz com que o jovem em conflito com a lei incorpore os respetivos princípios da política de intervenção.

Entretanto, essa estrutura arquitetónica, além de vivenciada pelos jovens institucionalizados, é também vivenciada por vários atores sociais para dar vida aos seus espaços físicos cujas relações, papéis e respetivos desempenhos são suscetíveis de serem cartografados. No seu todo, constituem um fluxo de pessoas que ganham protagonismo na atividade de (re)socialização dos jovens, na medida em que a dinâmica coletiva que tecem é organizada de forma a refletir-se nas histórias individuais dos jovens internos do centro educativo e na sua pretendida mudança ontológica. Nessa perspetiva, a cartografia da forma como essas relações sociais se organizam nos espaços do centro educativo consiste num recurso etnográfico relevante para entender a engrenagem do jogo institucional e as relações de poder entre os atores inseridos no centro educativo, relações essas legitimadas pelos documentos oficiais.

O argumento acerca do processo de (re)socialização dos jovens pretendido pelos centros educativos converge num dos princípios da legislação tutelar em vigor. Referendada como o motor da mudança dos jovens, a relação entre os agentes educativos e os adolescentes parece ser concebida para potencializar o clima de aconselhamento e de tutoria aos jovens, convocando todos os atores que, direta ou indiretamente, convivem com os adolescentes no exercício dessa função. Mas o quotidiano institucional parece enveredar por outro caminho. O indivíduo nunca constrói sozinho a sua identidade, cujo processo se constitui de maneira dinâmica, incluindo

orientações, julgamentos e constrangimentos. Nesse sentido, a identidade é um produto de socializações sucessivas e paralelas (Dubar, 1997: 13).

Posso afirmar que, sem dúvida, quem pensou o diploma tutelar em vigor estava ciente dessa importante função que recai sobre as interações sociais, tendo, inclusive, dedicado o artigo 159º (Presidência do Conselho de Ministros 1999) à socialização dos jovens no centro educativo, quando enfatiza a importância “dos vínculos sociais (...) no processo educativo e de reinserção social”. Para o sistema tutelar, a socialização, seja com “a manutenção de contatos benéficos com o exterior” ou através do centro educativo, parece ter sido pensada para estabelecer um movimento sincrónico entre o apagamento de registos do jovem em conflito com a lei anteriores ao ingresso no centro educativo e a incorporação de novos registos, estes de acordo já com os princípios que regem a lei tutelar. Neste sentido, as sucessivas socializações têm sido um recurso importante para o sistema tutelar poder gerar esse “novo” jovem, uma forma lúdica de tratar a almejada transformação do jovem em conflito com a lei.

Este tipo de intervenção no processo de construção da identidade é o principal mote do sistema tutelar na sua procura da conformidade da identidade pessoal do jovem em conflito com a lei, no sentido de alterar o seu comportamento social, isto é, de produzir uma alteração do ser do jovem a partir das constantes interações que têm lugar durante o período de internamento. Através das interações institucionais quotidianas é transmitido ao adolescente que ele deve abandonar as experiências e os valores adquiridos no passado, supondo que foram as suas “escolhas de vida” que resultaram na aplicação da medida tutelar. Em substituição da forma de ser juvenil, o sistema tutelar apresenta um paradigma que deve ser incorporado pelo jovem, um “modelo de justiça”. Sob o signo de “uma relação pedagógica” com o adolescente em conflito com a lei, os agentes institucionais têm a responsabilidade de transmitir-lhe esse novo paradigma a ser incorporado.

Apesar de o pensamento de Lianos (2003) não se centrar no tema específico do sistema tutelar, a forma como o autor concebe a interação social enquanto instrumento de conformidade parece assemelhar-se ao cenário do centro educativo que temos vindo a analisar. Isto graças a um plexo administrativo, gerencial e tecnológico constituído como um campo de consenso entre a instituição e os usuários, que se centra exclusivamente na eficácia da sua interação, e que envolve ambientes, sistemas e dispositivos que agem sobre um campo de interação a fim de produzir, simultaneamente, um resultado integrado em muitos domínios da vida institucional e não institucional.

Neste universo social, a partir da maneira como são concebidas as regras de sociabilidade entre os agentes institucionais e os adolescentes, o sistema tutelar pretende que este tipo de interação se torne o padrão de sociabilidade fora dos muros da instituição tutelar, quando chegar o fim da medida educativa. Trata-se de uma dinâmica coletiva das relações sociais que pretende ser resultado dos processos operativos que têm lugar dentro da instituição. Sejam organizações privadas ou públicas, as instituições consistem em recursos de sociabilidade e normatividade institucional, tendo em vista que a coexistência entre os atores sociais está pautada por algumas regras (Lianos, 2003: 413). A incorporação do controlo na interação generalizada é, muitas vezes, consensual entre o usuário e os sistemas de ação institucional, projetando nos seus usuários uma consciência formada em volta de invisíveis, mas onipresentes, ameaças.

Nesta disposição institucional, a cada ator é inculcada a capacidade de, através das suas ações, influenciar o outro no que diz respeito ao seu comportamento, entendendo que é a partir das existências individuais que se pode conceber os fenómenos coletivos de um determinado contexto social. Segundo Simmel (2006: 10), é o conjunto de singularidades dos componentes e vivências individuais que nos ajuda a estabelecer uma síntese intelectual para poder refletir acerca da unidade investigada. Nesta mesma perspetiva, o modo de estar de cada indivíduo no centro educativo que temos vindo a analisar, que consideramos como frações individuais de um todo articulado, conduziu-nos a uma dedução de natureza cultural circunscrita ao contexto tutelar.

Embora seja enfatizada essa ação verticalizada do agente educativo em relação aos jovens - pois é o agente educativo quem fala a partir de um lugar de autoridade construído a partir da atribuição e desempenho do papel de transmissor de orientação e de saber ao educando<sup>28</sup> -, observa-se que a direção inversa dessa dinâmica relacional também existe, entendendo que as peculiaridades de cada adolescente exigem diferentes formas de negociação entre os agentes e os jovens. Neste sentido, o processo de socialização realizado no centro educativo consiste num recurso fulcral para se entender os fenómenos coletivos registados na instituição, tendo em conta que os mecanismos de socialização fazem parte dos fatores que tentam propiciar uma transformação ontológica identitária no jovem em conflito com a lei. O ingresso no centro educativo deve ser um divisor de águas entre o abandono do modo de ser no contexto social onde o jovem viveu e a adoção de um *habitus* pensado pelo sistema tutelar.

Faço uso do conceito de *habitus*, aqui, no sentido operacionalizado por Bourdieu

---

<sup>28</sup> Educando é a designação dada na legislação em vigor aos jovens inseridos no sistema tutelar português.

(1980a: 88), quando este se refere aos “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”. Bernard Lahire (2002) vem tornar este conceito de Bourdieu um pouco mais flexível, questionando, precisamente, a fixidez do conceito. Fá-lo ao analisar a maleabilidade das disposições subjetivas dos agentes sociais ao longo do percurso de vida e a sua diversidade de campo social para campo social, sujeito também a paralelos e sucessivos processos de socialização que não deixam o *habitus* tão cristalizado quanto o fora por Bourdieu na sua teoria dos campos e da prática social. É neste sentido que é possível pensar a mudança ontológica do jovem, quer dizer, no sentido da existência de uma teia social de relações que poderão ter força simbólica capaz de modificar o sistema de disposições no sentido da sua adaptabilidade ao modelo de justiça socialmente institucionalizado. Para todos os efeitos, o projeto educativo junto destes jovens é trabalhar para que essa adaptabilidade seja tão profunda quanto possível, obtendo efeitos duráveis que vão para além do tempo de permanência do jovem no centro educativo.

Escudados nas palavras de Bourdieu, podemos afirmar que, sendo o centro educativo uma instituição de formação e de repressão, seria um campo propício para a reprodução de valores culturais em virtude dos discursos que o atravessam, isto é, tornando-se uma estrutura bem consolidada que permeia as práticas pedagógicas e que visa engendrar através das suas ações a reconfiguração de disposições estruturadas. Um conjunto de características que definem o indivíduo no que diz respeito às suas ideias, crenças e costumes traduz-se numa realidade transmitida pelas palavras, asfixiadas pelos produtos linguísticos da classe dominante (1998). No caso da política tutelar, o objetivo parece ser mudar esses aspetos já incorporados pelos jovens para depois então os endossar a uma outra configuração, padronizada pelo sistema tutelar.

Nesta perspetiva, não posso perder de vista o facto de o tipo de política tutelar adotado pelo Estado em determinado período liderar mudanças estruturais no sistema, que se refletem no modo de relação estabelecida entre os atores, como, por exemplo, na composição - referindo-me ao organograma institucional - e no número de admissões. Em 2010, no momento do início da pesquisa, o centro educativo tinha capacidade para receber 24 adolescentes, de um universo de 203 jovens assistidos pelo sistema tutelar em que 183 eram rapazes e 20, raparigas (Diário de campo, notas do dia 02/11/2010).

No que diz respeito à literatura sobre as instituições tutelares, alguns autores, demonstrado a mudança sofrida no que diz respeito ao número de jovens (Bandeira, 2009: 57; Agarez, 2009; Fernandes, 1958), levam-me a indagar de que forma esse aspeto impõe diferentes formas de relação entre os atores. A Lei de Protecção à Infância previa assistir 600 jovens ("Lei de Protecção



da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911", 1911: par. 146). Porém, o número oscilava entre 110 e 200 jovens por instituição, um quantitativo que exigia, segundo Ênio, que um monitor tomasse conta de "20 a 30 miúdos" (Diário de campo, notas do dia 20/03/2011).

Com este número de adolescentes a ser controlado por um monitor, como revelado pelo Ênio, já existiria a necessidade de estabelecer negociações com os jovens no sentido de assegurar a manutenção da ordem institucional. Contudo, como o maior percentual de internamento na época correspondia a jovens em situação de risco, com condições precárias de moradia e de estrutura familiar, procurava consolidar-se um laço afetivo entre agentes institucionais e adolescentes. O acompanhamento constante da rotina diária dos jovens por parte do monitor promovia um estreitamento afetivo entre estes atores. Não raras vezes, o funcionário assumia até, simbolicamente, um lugar próximo da função parental. A existência dessa relação afetiva entre o monitor e os jovens pode ser testemunhada em algumas circunstâncias específicas. Por exemplo, quando os aniversários dos adolescentes da instituição coincidiam no calendário com o aniversário dos filhos dos funcionários. Como esses adolescentes não podiam estar com a sua família para comemorar o evento, muitas vezes, os funcionários levavam-nos para a sua própria casa para que assim pudessem festejar o seu aniversário em conjunto com o dos seus filhos (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

Retomando a questão do quantitativo dos adolescentes admitidos, devo sublinhar que, ao compararmos o cenário institucional na época da minha pesquisa de campo com o quadro descrito por Ênio, se pode verificar uma redução do número de adolescentes institucionalizados durante a transição dos modelos de intervenção tutelar, passando de 110 para 24 jovens. Em simultâneo com esta diminuição, registou-se um aumento na quantidade de funcionários a trabalhar na instituição. Mas não só. Também entraram novos atores: os seguranças de uma empresa privada (Diário de campo, notas do dia 20/03/2011). Permanecendo vinculados ao Ministério da Justiça, os funcionários do centro educativo consistem no diretor, 2 coordenadores, 19 Técnicos Profissionais de Reinserção Social (TPRS) e 3 Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS), além de todo o quadro funcional administrativo. Essas informações não se restringem ao aspeto quantitativo. A leitura destes dados revela através dos números o propósito da política tutelar num momento histórico particular, configurando o objetivo do modelo de intervenção adotado e o seu desdobramento nas relações entre os atores.

Como se poderá observar, o processo de admissão de funcionários foi inversamente proporcional ao número de jovens que deram entrada no estabelecimento ("Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911", 1911: par. 176º; Ministério da Justiça, 1978: par.

85º– 91º; Governo da República, 1962: par. 132º). Esses dados refletem o aspeto referente à política tutelar adotada pelo Estado. A previsão em atender um grande número de jovens nas legislações precedentes denota a preocupação assistencialista do Estado em relação à população juvenil, uma política tutelar diametralmente oposta ao modelo de justiça implementado na lei em vigor, que abandonou a política assistencialista em que o Estado se posicionava como responsável pela delinquência juvenil para transferir essa responsabilidade para o próprio jovem.

Nas legislações precedentes, o acolhimento do maior número de adolescentes desde uma tenra idade, aos 9 anos (Ministério da Justiça, 1978: par. 20º), quando podia ser decretado o internato em estabelecimento de regime fechado, evidencia uma perspectiva assistencialista do Estado, que incide na lacuna deixada pelos responsáveis que se ocupam da educação das crianças e adolescentes. Entretanto, o olhar do Estado sobre o jovem mudou e, se antes ele pretendia assisti-los sem uma distinção clara entre os adolescentes em conflito com a lei e os jovens necessitados de proteção, a política tutelar em vigor promoveu essa cisão, tentando reparar as deficiências apresentadas pela personalidade dos jovens em relação aos pressupostos sociais (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 77). A importância da sociabilidade fundamenta-se neste contexto, em que é solicitado aos agentes institucionais que atuem na estruturação de um novo ser no que diz respeito aos jovens em conflito com a lei.

Perante este panorama institucional, muitas questões emergem acerca da interação entre os atores. Por exemplo, como acontece a trama relacional entre os atores do centro educativo? De que forma essa vivência entre os indivíduos tem suscitado mudanças sociais? Que influências comportamentais se verificam a partir da convivência dos atores? De que modo essa vivência relacional tem influenciado a mudança ontológica do jovem em conflito com a lei? Que valores são realçados nas relações entre os pares?

A partir desta cartografia relacional entre os atores é possível interpretar a lógica cultural que circunscreve o sistema tutelar. Uma cartografia tecida no quotidiano, que explicita os caminhos “dos múltiplos meandros da vida social”, tomando como base as palavras de Pais (2007: 31).

Considerando a riqueza das redes sociais estabelecidas entre os atores do centro educativo, incluindo também o contato comigo enquanto investigadora, optei por abordar as relações sociais de forma mais ampla daquela que é proposta por Neves (2008: 114), que privilegiou “os momentos e os processos do estabelecimento e desenvolvimento das relações do etnógrafo com os sujeitos no terreno”. Assim sendo, neste capítulo debruçar-me-ei sobre as relações e os papéis sociais desses atores que compõem o centro educativo e cujo agir, no que diz respeito às relações

interpessoais, apresenta uma dinâmica sincronizada com o processo de mudança da política de intervenção.

### 1. As festividades do centro educativo

Iniciar o capítulo pelas festividades institucionais é eleger uma ocasião de “congraçamento”. Designação que, para Goffman (2008b: 87), é entendida como um momento em que “as pessoas da administração e os internados “se misturam” através de formas padronizadas de sociabilidade”. Padronizadas, porque obedecem a regras de conduta delineadas no regimento do centro educativo como, por exemplo, as formas de tratamento dos jovens na relação com os demais atores. Não há espontaneidade por parte dos atores quando se está sob vigilância permanente.

Todavia, ao compararmos este cenário descrito por este sociólogo e o centro educativo, observamos que essa “mistura” é composta por outros atores além daqueles identificados por Goffman. Todo um conjunto de interações se forma entre professores, técnicos, equipa dirigente, seguranças, amigos, namoradas, famílias, existindo ainda a possibilidade, inclusive, do convívio entre os jovens das duas unidades residenciais. Os eventos festivos acontecem em datas regulares, como o Natal, o final do período letivo e o aniversário do centro educativo, todos eles previstos no regulamento do centro educativo (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 14). Em relação às atividades desenvolvidas nestas três datas festivas, embora seja possível a sua diversificação, aquilo que se pode observar, de um modo geral, é que elas seguem uma padronização. Esses eventos, fazendo parte do quotidiano institucional, relevam a forma de ser e de estar dos indivíduos, nela se descortinando questões sobre representações sociais, relações de poder e cultura institucional, igualmente presentes no centro educativo.

Como nos adverte Pais (2007: 88), a importância social não está no espaço, mas nas vivências sociais que nele acontecem e que produzem significados sociológicos. Nesses espaços festivos de convívio, a instituição pretende fomentar o processo de interação entre os atores numa perspetiva de colher informações e dados dos familiares e amigos. Esses vetores sociais constituem um meio fulcral para a mudança do *habitus* do jovem, sendo mesmo planeado, pela equipa técnica do centro educativo, todo um acompanhamento sistémico de todos os atores envolvidos neste processo de mudança.

Este mesmo cenário, que revela o envolvimento dos atores, leva-me a aproximá-lo da ideia de Foucault (1975a: 24) sobre a rede de “juízes” adjuntos da justiça juvenil. Uma malha que vem a ser alimentada por um conjunto de informações sobre o jovem em conflito com a lei, mas, perante a qual o referido autor não pensou na família como componente do elenco das instâncias julgadoras. O facto é que o sistema tutelar confere à família um lugar de destaque, pois ela fornece-lhe informações importantes para a composição dos pareceres técnicos, além de ser uma instância que interage com os outros agentes institucionais no sentido de avaliar permanente o processo de mudança identitária do adolescente para além das fronteiras do centro educativo. Existe uma estratégia de modo a estabelecer uma aliança com a família, no sentido de vislumbrar uma mudança do jovem, que será aprofundada neste trabalho, no capítulo “Dispositivos do controlo no quotidiano”. Esta articulação terá em conta a representação que essa instância tem para com cada jovem, a partir de pessoas que exercem influência sobre as condutas adotadas pelos jovens, e que podem, ao mesmo tempo, servir como informantes de todo o percurso do jovem, podendo ainda avaliar com mais propriedade o seu modo de ser e de estar.

Para Neves (2008), a ideia de convívio adquire outra perspetiva, sendo antes um elemento facilitador da aquisição de dados sobre os jovens. Diferentemente de abastecer as instâncias julgadoras, o autor encara esta interação como uma forma de conhecer a história do adolescente, facilitada pela proximidade nos diferentes ambientes institucionais (2008: 127). Era nestes espaços que se propiciava a interação entre mim e os miúdos, onde a execução conjunta de uma tarefa tornava possível continuar “a conversa com o Laranjinha, que me vai contando histórias sobre furtos de carros *“A polícia só me tem por 2 furtos. Não me tem por mais nada.”* (Neves, 2008: 128).

De facto, após ter conseguido estabelecer laços de confiança com os jovens, principalmente pela vivência que fui tendo no ambiente institucional do centro educativo, os jovens começaram a sentir-se à vontade para me revelarem episódios da sua história de vida. Sublinho ainda que, também com os demais atores institucionais, houve um convívio constante durante as suas atividades laborais que resultou na constituição de um laço de confiança, permitindo que frequentemente revelassem sem constrangimentos a sua discordância relativamente a determinados procedimentos administrativos ou a sua discordância relativamente a episódios ou situações que expunham as fragilidades do sistema tutelar. Foi, por conseguinte, fundamental adotar uma posição de ouvinte dos seus relatos, com o intuito de conhecer sem emitir julgamentos, tal como o mesmo Neves aponta. Esta atitude possibilitou-me o acesso a um

manancial de informações sobre as histórias pessoais dos atores, bem como sobre como elas se entrelaçavam com a engrenagem do sistema tutelar.

Ao contrário do que se possa pensar, a execução dos princípios tutelares não está restrita a quem trabalha na instituição. Também abrange as pessoas externas ligadas ao projeto de intervenção educativa por via da força vinculativa (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: parág. 19<sup>o</sup>), como discutiremos no capítulo seguinte. O convívio entre os jovens e os demais atores nestes espaços festivos também é testemunha de ações que reforçam o enquadramento do jovem e a sua conformidade institucional. Toda a gestualidade e expressão dos jovens, por exemplo, se encontra sob escrutínio informal. Neste sentido, os eventos festivos constituem mais um recurso para estreitar os laços entre os atores sociais, com o propósito de instituir um “domínio de normatividades (*the realm of normativity*)” (Gephart, 1999: 59). Um domínio que subjuga os corpos, os gestos, os comportamentos e as conquistas dos indivíduos e que tenta difundir essa condição a todos os atores que se lhe opõem.

Todo este aparato passa por um conjunto de atividades planeadas para que o objetivo institucional seja cumprido, numa concepção que nos aproxima do conceito de “organização formal instrumental” proposto por Goffman (2008b: 149), cujo produto pode estar representado em “decisões, serviços, informações ou artefactos materiais”, onde se mostra plasmada a adesão e o compromisso dos funcionários para com a instituição que integram. Nessa mesma direção, o projeto de intervenção, pensado de uma forma sistémica, propõe uma ação de envolvimento pela causa tutelar por parte dos técnicos em relação aos demais atores que orbitam os jovens, como nos referimos anteriormente quando nos referimos à família do jovem.

Essa perspetiva de validação dos princípios tutelares exige também um planeamento de todas as ações orquestradas pela instituição, desde a abordagem estabelecida com as famílias até às diligências em relação à segurança institucional. Em relação aos eventos no centro educativo - seja de pequeno porte, envolvendo somente os jovens internos ou um público mais alargado -, a equipa diretiva elabora um planeamento de ações, tal como também designa quais as pessoas responsáveis pela sua realização, variando a forma como será concebida a atividade. Tudo, no entanto, implica uma estimativa do número de pessoas tornadas necessárias e a escolha do espaço onde ocorrerá o evento, traçando-se então um plano de vigilância, envolvendo técnicos e seguranças.

Na visão de um dos meus informantes o cerne do referido planeamento está em evitar a ocorrência de uma determinada situação, mais precisamente, as fugas (Diário de campo, notas do dia 11/12/2012). Com base na quantidade de pessoas e na conveniência da participação ou

não participação das duas unidades residenciais nos eventos festivos, a equipa dirigente convoca uma reunião com a equipa de segurança a fim de decidir qual o número de pessoas necessárias para assegurar o controle e a vigilância (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). Desta forma, é feito um levantamento das medidas de segurança que se acharão necessárias para garantir o bom andamento das atividades propostas. Ao ouvir os informantes discorrer sobre as estratégias de segurança a serem adotadas nos eventos do centro educativo e ao compará-las com o quotidiano institucional antes da aprovação da Lei Tutelar Educativa, tem-se a noção de quão grande é o investimento do sistema tutelar no que diz respeito à segurança.

Por ocasião das comemorações do aniversário do centro educativo, as atividades têm início com a evocação da memória do Padre António de Oliveira. Durante o período em que realizei esta investigação, era encomendada uma coroa de flores para ser depois depositada sobre o túmulo do sacerdote no cemitério. O cortejo até ao cemitério era constituído pelo corpo funcional (Diário de terreno, notas do dia 31/05/2011).

Do ponto de vista simbólico, o cumprimento regular deste gesto comemorativo não deixa de atualizar a importância do papel desempenhado por este sacerdote no sistema tutelar português, tendo em conta a sua dedicação à causa tutelar em Portugal e a sua própria atuação diretiva na instituição tutelar. Contudo, para alguns técnicos, a sinalização ritual da data também evidencia o quão distante a realidade vivenciada no centro educativo está do ideário inicial da instituição. Lembramos como, para Ênio, por exemplo, conforme expusemos no “Capítulo Pilares da Disciplina”, a realidade vivida nos tempos atuais está bem distante dos objetivos idealizados pelo padre, situando-se antes numa espécie de limbo entre o sistema tutelar e o sistema prisional (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). A data encerra o mês cultural com uma festa para as famílias dos jovens.

Para esta confraternização em especial são organizados dois momentos importantes com propostas de atividades desportivas, geralmente competitivas, quando uma unidade residencial enfrenta a outra no espaço do campo polivalente, e propostas de atividades culturais dirigidas a todos. No primeiro momento, a participação nas atividades é restrita aos técnicos e aos jovens. É ainda neste momento que acontecem os torneios de futebol. O campo polivalente é completamente cercado com arame e somente têm permissão para permanecer no interior do campo o árbitro e os jogadores. Na área exterior ao campo, posicionam-se os seguranças. A partir das 14 horas começam a chegar as visitas dos jovens e de outras pessoas externas à instituição. Antes dessa hora, não há permissão para a sua entrada.

A constituição das equipas em campo segue um padrão. Uma das unidades residenciais defronta a outra unidade, havendo uma rotação entre os jovens para que todos joguem. Goffman (2008: 89) aponta o “misto” de internos e equipa diretiva no elenco das peças teatrais nas instituições totais. Este “misto” também se verifica nas equipas de futebol, constituídas por jovens e técnicos. Jogando momentaneamente do mesmo lado, jogam para ver a sua equipa vencer. Trata-se de um contexto que os coloca do mesmo lado, suspendendo temporariamente a relação assimétrica de poder em prol de um empenho pela vitória da equipa constituída.

Este cenário, porém, apesar de proporcionar certa descontração em todos os atores, não se aproxima do relato de Goffman (2008b: 88) quando este enuncia que internos e “dirigentes têm licença para - tomar liberdades -, apesar das fronteiras de castas”. Mas, apesar do estabelecimento de um clima mais espontâneo entre os atores nos eventos festivos, a demarcação dos papéis é sempre bem definida em qualquer evento no centro educativo, a começar pela forma de tratamento firmada no Regulamento Interno (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 27), que se mostra presente mesmo diante de uma discussão sobre o passe da bola no jogo de futebol.

Apesar de a instituição estar ciente de que o jogo desencadeia comportamentos passionais nos jovens, quando ocorre um erro no passe da bola, mantém-se a proibição de usar palavrões durante o jogo. No entanto, o técnico Cristian afirma que, durante a realização do jogo, e dependendo do monitor, alguns palavrões são tolerados (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013). Esta circunstância revela que as liberdades dos jovens em relação aos adultos podem ser punidas, dependendo da postura adotada pelos técnicos presentes. Sim, porque uma mesma ação por parte do jovem pode encontrar uma maior flexibilização da resposta institucional ou não, como apontado por Cristian. Essa percepção é identificada pelos jovens, pois, em cada início de turno, eles procuram saber quem estará na próxima escala, numa tentativa de antever como devem adequar o seu comportamento.

Se, por um lado, a entrada de técnicos na composição das equipas permite aprofundar os laços afetivos com os jovens através de uma atividade lúdica em que todos são integrantes, por outro lado, configura também um procedimento de segurança, estando alguns técnicos dentro do espaço para assegurar que a atividade decorre da maneira esperada pela instituição. Os observadores colocam-se do lado oposto da cerca, assim como os seguranças, geralmente, em número de 3, que acompanham toda a movimentação dos atores. E, no fim da atividade, apoiam a escolta dos jovens, quando estes regressam às suas unidades residenciais.

Durante todo o mês de maio são desenvolvidas atividades que conjugam o aspeto educativo e o lúdico. São eleitos diversos temas, distribuídos ao longo das semanas, como no ano

de 2013, quando as temáticas trabalhadas foram Saúde e Desporto; Ciência e Tecnologia; Artes e Literatura; Sonhos e Multiplicidade do Ser Humano (Diário de campo, notas de 31/05/2013). Para cada assunto escolhido, são convidados profissionais para trabalhar essas temáticas, quer por meio de palestras, quer por meio de aulas de capoeira, de Muay Thai ou da realização de atividades recreativas.

Na semana dedicada à saúde e ao desporto, foi convidado o presidente da sociedade portuguesa de cardiologia para falar sobre as doenças cardíacas, bem como o sr. Ângelo Felgueiras que, além de piloto da TAP (Transportes Aéreos Portugueses), é também alpinista, tendo este último sido convidado pelo centro educativo para falar sobre a sua experiência nessa prática desportiva.

O refeitório da Unidade de Acolhimento foi o espaço escolhido para a realização da atividade. As mesas foram retiradas e as cadeiras dispostas em fileiras para receber os jovens das duas unidades residenciais. Juntar os jovens das duas unidades exige sempre ações de vigilância mais intensivas. E, embora os monitores interajam nas atividades propostas, têm sempre presente que a sua função principal é visualizar o ambiente e controlar toda a movimentação dos jovens.

No refeitório, um ambiente fechado, os seguranças permaneceram à porta enquanto os monitores formaram uma espécie de cerco aos adolescentes, colocando-se encostados às paredes. A equipa dirigente, percorrendo sobre a estratégia usada, realçava a importância do posicionamento dos atores nessa situação de vigilância, “se estivermos no meio deles, perdemos o controle, tudo é uma questão de controle e de segurança” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

Na sua verbalização, a equipa técnica acompanhava as suas palavras com uma gestualidade que não deixava de revelar a incorporação do domínio da norma, que, também a ele, o transformava num corpo social subjugado às regras legais. Isso é apenas um exemplo dos profissionais que, mantendo um contato amistoso e de proximidade com os jovens, nunca prescindem de demarcar o seu domínio sobre eles. Todavia, se os monitores deixam claro o domínio assimétrico em relação aos adolescentes, a postura do investigador deve ser diferenciada diante do cenário institucional descrito.

Esta afirmação advém do constante apelo da equipa diretiva, como veremos mais adiante, para que o investigador se torne um “potencializador das competências juvenis”<sup>29</sup>, na concepção assumida pela Lei Tutelar Educativa. Explico a colocação das aspas usadas anteriormente: o

---

<sup>29</sup> O termo competência é entendido como um conjunto de conhecimentos, capacidades de ação e comportamentos necessários para o convívio social.



conceito de educar, conforme referências pregressas ao referido diploma, parece induzir no indivíduo a transformação do próprio ser através de um sistema pautado por benefícios e punições. Neste sentido, enquanto investigadora, não consenti desempenhar o papel que a instituição me tentava impor, havendo optado por outra postura que não, por exemplo, a de estar de pé, como os monitores, mas sentada junto dos adolescentes. Coloquei-me na mesma condição deles, sendo vigiada. Um gesto que significava a demarcação da diferença entre os dois papéis, o de investigador e o de técnico.

Aos adolescentes, dentro do centro educativo, é-lhes exigido o cumprimento aos adultos, o que torna o requisito “escolha” adormecido para os jovens até ao término da medida educativa. É Valdiclei, ao meu lado, quem ratifica esta condição: “Lá fora pode-se optar por fazer ou não alguma coisa. Aqui não, aqui tem-se que fazer” (Entrevista com Valdiclei). Quando a equipa dirigente e o palestrante entraram no espaço destinado à atividade prevista, os miúdos permaneceram sentados. Não era suposto que isso acontecesse e, diante da inércia juvenil, a repreensão pública é imediata por parte de um dos membros da equipa dirigente: “Então... Já cumprimentaram o sr. Ângelo (o palestrante)?”, interpelação que move os jovens a, de imediato, se erguerem no seu cumprimento (Diário de campo, notas do dia 16/05/2013).

Os fatores pessoais e sociais assumem grande relevância no Projeto Educativo Pessoal de cada adolescente - tema a ser discutido no último capítulo deste trabalho - na perspetiva de que o jovem adote um comportamento pró-social, em consonância com as normas sociais vigentes. Ante a ausência, no discursivo institucional, de uma explicação sobre o que possa designar o conceito de “comportamento pró-social”, o trabalho de campo deu-nos a entender que será algo associado à civilidade, à cordialidade. Qualidade que, quando não adotada pelos adolescentes, estes se tornam passíveis de sofrer sanções, aliás, previstas nos diplomas oficiais, caso que poderemos ilustrar com o episódio em que a recusa em cumprimentar um dos membros da equipa dirigente, por parte de um dos miúdos, lhe custou ter de permanecer 3 dias retido no quarto, implicando esta reclusão não poder participar nas atividades desportivas e nas escolares (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013), num sinal explícito de penalização pela atitude do jovem.

Ao conferir ao aspeto relacional uma importância crucial para a mudança do jovem, esse estatuto determina que o jovem esteja sujeito a todos os tipos de constrangimentos sob a chancela da educação. Este princípio sustenta a permanente intercessão entre o aspeto educativo e o punitivo no centro educativo, tema que nos remete para a obra, organizada por Cladis (1999b), *Durkheim and Foucault: Perspectives on Education and Punishment*. O autor procurou

emparelhar os conceitos de educação e de punição, conceitos que, para ele, são essenciais na sociedade e servem para “moldar corações e mentes” (Cladis, 1999a: 3).

Neste sentido, Cladis elege assim diferentes perspetivas, estabelecendo um diálogo entre Durkheim e Foucault para discutir as restrições sociais. Interpondo esses pontos de vista com a realidade institucional, podemos afirmar que, na visão de Durkheim, essa interação entre os jovens e os monitores pode ser interpretada como uma ação constrangedora e necessária, usada para benefício da sociedade, que resgata os valores sociais e a importância de uma coesão social (Garland 1999b, 19). Mas, se isso pode parecer aos olhos de Durkheim uma solução, para Foucault, o mesmo contexto de constrangimento seria interpretado como um problema, um exercício de poder de normalização, “uma prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados” (1975a: 322). Na procura pela não-reincidência do jovem na criminalidade, o sistema tutelar adotou um conjunto de ações institucionais que tenta padronizar a forma de ser do jovem e, para isso, tem firmado alianças com todos os atores sociais que mantêm algum vínculo com o adolescente. O sistema tutelar arregimenta os diversos atores para uma atuação constante e contínua com o jovem, em direção à conformidade dos padrões de comportamento pensados pelo sistema tutelar.

Ora, a resposta imediata dos adolescentes ao apelo da equipa dirigente endossa a condição de um sujeito com “deficiências no que toca à incorporação dos valores” a ser corrigido, conforme descrito no relatório da Comissão para a Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, documento que deu origem à Lei Tutelar Educativa (Portugal, 1999: 77). Tomando por referência as palavras de Digneffe (1995), no sistema tutelar português, é o processo relacional um dos princípios do projeto de intervenção, o pivô para providir as competências frente às manifestações de carência apresentadas pelos adolescentes, como, por exemplo, no caso descrito, a falta de reverência perante os adultos.

Mas, se o apelo da equipa dirigente é interpretado como obrigatório pelos jovens, o pesquisador não pressupõe cumprir os mandamentos institucionais, pois é do lugar de observador da instituição que ele deve responder e não num lugar de indivíduo sujeitado. Assim sendo, permaneço sentada. Mas, o jovem Erick, que estava sentado ao meu lado, ao perceber a minha inércia diante das palavras do membro da equipa dirigente, pega-me pelo braço e levanta-me, impondo-me a mesma posição na qual os jovens se encontravam (Diário de campo, notas do dia 16/05/2013). Este gesto suscitou-me algumas questões: Seria a atitude de Erick um indicador de inserção e de aceitação dos adolescentes e, nesse sentido, eu deveria comportar-me como eles? Seria uma atitude disciplinar que ele interpreta como condição a ser acatada por todos? São

questões que tentaremos responder ao abordar a minha relação com os jovens enquanto pesquisadora.

Cumpridos os procedimentos de acolhimento ao palestrante, iniciou-se a atividade já no meio da manhã. O sr. Ângelo trouxe relatos da sua história, do começo da sua atividade como alpinista, que ocorrera aos 40 anos. Entre um mosaico de imagens sobre os roteiros e a sua trajetória desportiva, o palestrante envereda por um discurso consonante com a política tutelar, enfatizando a responsabilidade individual. Realça o compromisso que o indivíduo arca frente às suas escolhas de vida: “A nossa vida começa quando nós queremos. Ninguém manda na nossa cabeça, vocês podem estar presos, mas ninguém manda na vossa cabeça” (Diário de campo, notas do dia 16/05/2013).

Naquele contexto institucional, manda sim, porque o projeto de mudança ontológica pretende mudar também a forma de pensar, enquanto configuração simbólica que guia as condutas dos jovens na relação com o mundo. Mas, mesmo numa situação festiva, não são poucos os recursos para uma postura reflexiva por parte dos adolescentes. Ela pode ser fomentada pelos seus próprios ídolos juvenis e figuras importantes da história mundial. Numa atividade escolar foi proposta uma tarefa em que os jovens deveriam eleger frases de ícones da história. Presidentes de Estado, rappers e líderes políticos foram lembrados nas suas retóricas através de cartazes, que ornamentaram o átrio das unidades residenciais da festa de aniversário em 2013.

Por todo o espaço eu deparava-me com frases distribuídas pelo átrio, mas, de entre todos os slogans havia um que se destacava como apelo àquela condição juvenil: “Open your eyes, look within. Are you satisfied with the life you’re living?” Era um trecho da música *Exodus*, de Bob Marley, cujo sentido, transposto para o centro educativo, não me exige muito esforço para responder à pergunta. Mas, recorro à entrevista com Valdiclei para obter uma resposta mais exemplificativa:

“Estou triste pelo facto de estar aqui fechado. Tudo o que eu precisava, tinha para mim: amor, carinho e saúde. Eu estava habituado à minha mãe e fico triste, porque estou sozinho. Sinto-me triste, porque estou sozinho. A primeira vez que a minha mãe veio visitar-me custou-me um bocado. Quando ela se foi embora, eu fiquei triste. A liberdade é a melhor coisa. Custa-me tanto só de pensar que vou ficar aqui ainda tanto tempo. É por isso que me custa estar fechado aqui” (Entrevista de Valdiclei).

A lógica desta condição imposta ao jovem pelo sistema tutelar é levá-lo a um pensamento consequencial, induzindo-o na ideia de uma responsabilidade sua diante das escolhas por si realizadas. Diante de uma situação similar vivenciada por um jovem, Neves (2008) faz referência à “criação de uma espécie de limbo que permite suportar o quotidiano, um limbo que invade o

espaço entre a consequência do cometimento do ato ilícito (a punição pela detenção) e o efeito pretendido (a transformação do sujeito)” (Neves 2008: 113).

Sem dúvida, a visita das famílias, amigos e namoradas atenua essa sensação de mal-estar dos adolescentes internados no centro educativo. As festas representam um período a mais de convívio com a família fora dos horários estipulados pela instituição. Quando a festa termina, as famílias despedem-se dos adolescentes e deixam o centro, chegando então o momento de os jovens regressarem às suas respetivas unidades. Antes de se despirem para a revista realizada pelos seguranças e monitores, o jovem Erick despediu-se dos seus familiares e, ao subir as escadas, em direção ao hall, desabafa: “Agora é a realidade” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013 - Festa de Natal do centro educativo). Ou seja, a presença da família introduz a excepcionalidade na vida institucional do centro educativo. Mas este, sendo um momento decerto aprazível, nem todos os jovens lhe têm acesso. Uns porque a família mora longe ou fora do país, outros porque a família não tem condições financeiras para custear as passagens dos transportes para chegar ao centro educativo, e outros ainda porque simplesmente não têm família.

Quanto às participações, se, pela manhã, esta é somente destinada aos jovens e funcionários do centro, à tarde, a participação estende-se aos convidados dos adolescentes, que começam a chegar por volta de 14h. Esse período que antecede a receção dos seus convidados é sempre envolto em ansiedade pelos jovens. Depois da aplicação da medida educativa, só era possível rever pessoas das suas convivências anteriores de forma intermitente e somente nos horários de visita preestabelecidos.

Embora a resposta de Valdiclei seja elucidativa, os técnicos indicam convergir com a afirmação do jovem. Alguns funcionários do centro são fumadores e, como é proibido fumar no interior das unidades residenciais, isso força-os a dar umas escapadelas até à guarita de entrada do centro educativo. Eu acompanhava-os sempre com o intuito de a ouvir falar de suas experiências no centro educativo e, numa das ocasiões, um deles demonstrou alívio por ter chegado até à guarita: “Às vezes, precisamos de sair (das unidades residenciais) para apanhar um pouco de ar. Eu não sei como eles aguentam”, disse referindo-se ao confinamento dos jovens (Diário de campo, notas do dia 09/04/2011). De uma forma simples, esse funcionário demonstrou que o cerceamento da mobilidade não se torna difícil somente para os adolescentes, mas para todos os que ali permanecem fechados.

Como em todos os eventos, os adolescentes são alvo de um discurso persuasivo por parte dos técnicos antes de receberem os seus convidados. É uma prática sistemática. Na festa de Natal, os jovens ainda se estavam a arranjar para reencontrar as suas famílias, quando a equipa dirigente

os reúne e os adverte: “Vamos depois para a festa. Vocês receberão as vossas famílias e gostava de reforçar a necessidade de que vocês fiquem bem com as vossas famílias e sem confusão” (Diário de campo, notas do dia 11/12/2012).

Este discurso de convencimento surge com a intenção de manter a ordem institucional, autorizado e legitimado pelo sistema tutelar. Partilhando de uma perspectiva Bourdieuniana, podemos afirmar que há uma correlação de forças em que a voz da autoridade se sobrepõe à dos demais atores: uma “fala acreditada e digna de crédito ou, numa palavra, performativa, que pretende (com as maiores probabilidades de êxito) obter um efeito” (Bourdieu, 1998b: 58). Este é também um enunciado cuja eficácia está sedimentada no laço social estabelecido entre os técnicos e os jovens, pois, sem essa força vinculativa entre os atores, os efeitos não seriam possíveis.

Em todas as ocasiões em que a testemunhei, esta advertência foi sempre enunciada por homens. Mesmo com a presença de técnicas do sexo feminino, nunca as vi protagonizar essa prática. Heloisa acaba por me dar uma pista sobre o assunto: “No início, eles transferem para mim a experiência que eles têm com as suas mães ou com as mulheres. Quando somos moles, eles conseguem manipular-nos, testam-nos ao máximo. Temos que manter a nossa firmeza. Se tivermos por base manter a autoridade, isso será bom” (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012).

Além da transposição das monitoras para o lugar materno por parte dos jovens, as mulheres parecem ser-lhes mais passíveis de manipulação, ou seja, os adolescentes conseguem “enganá-las” de modo a impor a sua vontade. Aliado a este argumento, Elda afirma que, em algumas sociedades africanas, a mulher não vale nada. Este estatuto da inexistência do sujeito enquanto género feminino dificulta a demarcação da autoridade na relação entre as funcionárias e os jovens, nomeadamente, do sexo masculino (Diário de campo, notas do dia 20/06/2011). Ainda seguindo na mesma direção, a técnica expõe a sua dificuldade em acompanhar algumas rotinas dos jovens pelo facto de ser mulher, como, por exemplo, acompanhar o banho dos rapazes. As monitoras não permanecem presentes na hora do banho sob o argumento de não estimularem o desejo sexual juvenil (Diário de campo, notas do dia 20/06/2011). Percebi, durante a pesquisa de campo, que a presença de técnicos do género feminino foi escasseando no centro educativo. Nunca soube se essa diminuição estava relacionada com os processos de transferência para outro centro educativo ou se elas haviam sido destinadas a tarefas administrativas, afastando-se do convívio dos jovens.

Mas se Érica enaltece aos meus olhos a condição do “vestir a camisola” de todos os técnicos do centro educativo, demonstrando a capacidade de coesão entre os atores em prol da política tutelar, essa imagem pode ser questionada quando Ramon discorda da presença das mulheres no centro educativo: “Isto não é trabalho para mulher. Tínhamos aqui umas miúdas a trabalhar que não tinham postura, vinham de fio dental”, criticando a inadequação das mulheres para estarem entre os jovens do sexo masculino (Diário de campo, notas do dia 08/12/2011). Dando continuidade ao seu discurso, Ramon aumenta as suas queixas, elencando as inúmeras vezes em que as monitoras o deixaram em apuros, porque não conseguiram resolver uma determinada situação e apelaram para que ele o fizesse. Este registo de Ramon pode ser entendido como uma demonstração de segregação que levanta questões sobre o carácter de coesão institucional entre os atores, mas é também um episódio que me remete para a argumentação apresentada por Érica de que todos vestem a camisola e então interrogo-me: Será que a coesão só é acionada para defender a imagem do sistema tutelar perante alguém estranho ao contexto institucional?

## 2. A equipa dirigente

Na perspetiva de uma discussão acerca dos papéis e da interação entre os atores do centro educativo, começaremos por abordar o grupo socioprofissional que assegura e coordena o funcionamento institucional. Essa equipa foi o grupo com o qual estabelecemos os primeiros contatos e que sinalizou favoravelmente o início da pesquisa no campo, após a aprovação do projeto pela equipa responsável. Adotámos aqui a denominação de equipa dirigente para abranger quatro instâncias institucionais: o diretor, representante máximo da instituição, que é coadjuvado por seus coordenadores.

Vale a pena sublinhar que, com a fusão da Direção-Geral de Reinserção Social e os Serviços Prisionais ("Comunicado do Conselho de Ministros de 26 de julho de 2012: Documentos Oficiais: Ministro da Presidência e dos Assuntos Parlamentares: Governo de Portugal", 2012)<sup>30</sup>, em 2012, essa configuração hierárquica acima enunciada sofreu uma mudança fazendo com que as tarefas antes assumidas por um técnico fossem divididas entre os demais membros da equipa dirigente (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013).

---

<sup>30</sup> Esse assunto foi discutido no capítulo “Contexto Histórico da Norma”.

Essas coordenações, embora não constituam “a equipa dirigente num sentido estrito”, contexto retratado também por Neves (2008: 115), constituem pilares para a gestão e orientação das atividades do centro educativo. Sim, porque é essa equipa a responsável por consolidar os pressupostos da política tutelar, sendo através da sua relação com os demais atores na interação institucional que esses requisitos tutelares devem ser fortalecidos. Nesse sentido, a mobilidade da equipa dirigente dentro do universo institucional direciona-se para duas funções fundamentais: a) fazer uso da interação social como um recurso de controlo social numa perspetiva de conformidade dos jovens com os preceitos tutelares e b) sedimentar a política tutelar através do contato com os restantes atores.

Com efeito, sendo um recurso importante para o conhecimento do campo investigado, foi este mesmo dispositivo de interação com os atores do centro educativo que me possibilitou aprofundar informações sobre a malha relacional da instituição. A equipa dirigente é considerada uma peça importante para consolidar de maneira eficiente as ideias apresentadas na legislação tutelar. Registrando uma trajetória nos Serviços Prisionais, um dos membros da equipa dirigente ainda mantém o seu desejo de regressar: “Quando terminar (o meu trabalho) aqui (no Centro), volto aos Serviços Prisionais” (Diário de campo, notas de 06/04/2011).

Segundo o sistema tutelar, a intervenção promovida junto dos jovens em conflito com a lei visa a educação e não a punição. Nessa aceção reside a ideia de que o indivíduo tem que expiar o ato qualificado enquanto crime. Assim sendo, qual seria o propósito de o sistema tutelar admitir um dos membros da equipa dirigente com uma trajetória e apreço pelo sistema prisional? A exigência, por parte da sociedade, por mais segurança pública diante da constatação do crime, como aborda Garland (2001c), constitui um dos aspetos que mais terá promovido a mudança de postura do sistema tutelar, tornando-se mais rígida em relação às práticas e decisões adotadas. Neste sentido, a escolha de membros da equipa dirigente com um perfil mais rigoroso personificará essa intenção.

Afirmando que “a sua função é assegurar os serviços durante 24 horas”, um dos membros da equipa dirigente deixa implícita a ideia de que “tudo aqui deve ser controlado, sempre” (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011). Embora este seja um axioma muito amplo, que pode ser aplicado às coisas e às pessoas, representa a base de orientação da atual sociabilidade no centro educativo, regulada como uma organização burocrática. Essa engrenagem é mantida por uma autoridade central, tendo em conta que é esta que mantém um contato mais constante com todos os atores. O controlo estabelece-se no próprio processo relacional com os atores, servindo-se dos seus olhares para escrutinar permanentemente toda a movimentação do centro educativo.

Contudo, a instituição disponibiliza um recurso tecnológico, o rádio transmissor, usado por todos os funcionários no seu horário de trabalho para os auxiliar no mapeamento de toda a movimentação institucional. É através dessa comunicação permanente entre os agentes institucionais que se acompanha a entrada, permanência e localização de qualquer pessoa. Veja-se o ritual a ser seguido quando eu fazia pesquisa de campo. Ainda ecoam em mim as palavras dos seguranças no momento em que eu seguia para alguma unidade. Depois de deixar os meus pertences na guarita do centro educativo para dar então início ao meu campo de estudo, ouvia-os falar para o rádio “Unidade de progressão à escuta? Dra. Carla está na unidade”.

Nada parece escapar a essa permanente vigilância e, talvez pela proximidade que estabeleceu comigo desde o início da pesquisa, a equipa dirigente solicitou uma conversa no seu gabinete. Quando regressava do almoço, dirigi-me ao gabinete e, com uma postura direta e seca, foi-me lançada uma questão: “queremos saber qual a sua perspetiva de trabalho, o que está a pesquisar e até quando vai ficar?”

Começo então a fornecer-lhes os meus esclarecimentos. Esclareço sobre as questões envolvidas na investigação, contempladas no projeto apresentado ao órgão responsável, tendo-me colocado disponível para elucidar diretamente aos demais membros da equipa. Interrompe-me: “Não. Diga-me o que está a pesquisar. Queremos saber quando você vem a partir de agora. Então, diga-me quando você vem, assim como você fazia por e-mail” (Diário de campo, notas do dia 04/04/2013). Parecia uma tarefa solicitada por outrem, o que me impelia a fazer menção ao compromisso firmado com a instituição no início da pesquisa de campo: “Foi-me dito que eu poderia vir quando quisesse. Eu já vim sem avisar e a rotina institucional seguiu o curso padronizado de quando eu aviso previamente. Agora, você está me pedindo para avisar. O que mudou?”

Não houve se quer algum pronunciamento. Limitaram-se apenas a encolher os ombros, indicando desconhecimento. Entretanto, à medida que iam falando, deixavam escapar alguns elementos que me permitem perceber que essa condição está relacionada com o perfil de um dos membros da equipa, que altera as suas opiniões, exigindo dos demais membros que as tornem exequíveis. E, mesmo em desacordo aparente, ele executa de forma burocrática a determinação hierárquica superior. Uma obediência burocrática no sentido de cumprir as ações para dar sequência à missão proposta pela instituição. Uma ação que se aproxima do conceito apresentado por Goffman (2008b: 149), já anteriormente mencionado, de “organização formal instrumental”, neste caso, um serviço realizado pela equipa, que legitima o seu compromisso firmado com a instituição.



E se a vigilância surge de forma explícita e formal ante a minha presença enquanto investigadora, com os jovens, por vezes, ela surge com um aparato que simula a informalidade. A primeira vez que vi um dos membros da equipa dirigente sentado com um jovem sentado no hall da unidade, perguntei ao monitor se havia acontecido alguma coisa. “Não”, responde-me Énio, contando-me que fora a própria equipa dirigente quem implementara esse comportamento, que designo aqui de “dispositivo”: “Todas as semanas um dos membros da equipa dirigente senta-se com os jovens das duas unidades, os que tiveram a melhor média da semana” (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Nas regras de funcionamento geral do centro está prevista um maior contato com os membros da equipa dirigente, contato que pode vir a ser solicitado pelo jovem (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 27).

Mas é após o resultado dos “jovens da semana” - assunto que será discutido no capítulo “De zero a cinco: Avaliando a cidadania no quotidiano” - que se observa uma maior proximidade da equipa dirigente com os adolescentes. O ritual abrange a oferta aos “jovens da semana” de um chocolate extraído da máquina instalada no hall da entrada. Esse ato parece ser somente um pretexto, direi, um mote, para o início de uma conversa entre eles.

Uma das funções da equipa dirigente consiste em obter informações sobre o que pensa o jovem sobre a sua estada no centro, como está a comida, aproveitando para dar conselhos, voltando a nova tentativa para saber o que se tem passado nas unidades. Tendo sido condecorados com o título de “jovem da semana”, esses jovens podem servir de parâmetro para avaliar quem não tem tido bom comportamento. A eleição do diálogo por parte da equipa dirigente consiste num recurso para favorecer a proximidade com os jovens e assim, obter informações do território juvenil - as conversas juvenis, as transgressões que não são notadas pelos monitores - com uma roupagem de preocupação sobre elementos acerca de sua estada no centro, que se traduz numa forma de regulação social.

Essa hipótese consolida-se quando verificamos que o argumento da preocupação com os jovens apresenta lacunas quando confrontado com o cerceamento de alguns direitos. A certa altura do curso de formação com os monitores, a discussão concentrou-se sobre um dos privilégios adquiridos na passagem para a fase 3 do Projeto Educativo Pessoal, a possibilidade de uso de roupa pessoal. Um dos pontos abordados pelos monitores era a dificuldade em assegurar o direito de uns em detrimento da exigência feita pelos jovens que ainda não tinham atingido a fase 3. Perante esta situação, um dos membros da equipa dirigente pronuncia-se: “Eles podem usar as roupas, mas como eles (jovens) não têm conhecimento deste documento (referindo-se a um diploma que autoriza essa disposição), nunca vão pedir para usar a roupa

pessoal. Se algum jovem pedir, deve ser permitido o uso” (Diário de campo, notas do dia 21/06/2011).

Observamos que se trata de um direito adquirido, mas que fica a ser regulado pelos agentes institucionais, afinal, são eles os transmissores da informação. A roupa pessoal torna-se, dessa maneira, mais um elemento a ser inserido no sistema de reforço positivo e negativo adotado como princípio educativo pelo sistema tutelar, tendo em vista que um direito é transformado numa concessão de privilégio. O desconhecimento dos jovens é sustentado em virtude da separação entre as unidades residenciais, pois numa unidade (progressão) encontram-se os jovens da fase 3 e 4 e, na outra unidade (acolhimento), permanecem os adolescentes da fase 1 e 2.

A postura da equipa dirigente adotada pelos demais funcionários, remete-nos para a análise de Goffman acerca da cooperação “por causa de valores comuns, através dos quais os interesses da organização e do indivíduo se confundem” (2008: 151). Uma convergência entre os interesses do sistema tutelar e os interesses da equipa dirigente que se entrelaçam e assumem um formato subjetivo, argumento similar ao que já fora apresentado por Goffman (2008b:150–51). Apesar de essa reciprocidade entre os preceitos da atual política tutelar e os ocupantes da equipa dirigente do centro educativo ser entendida como um recurso instrumental, pois são os valores perpetrados pelos funcionários que contribuem para a sobrevivência institucional, um outro fator parece também ter o seu peso, a permanência no cargo.

Segundo Ítalo, alguns membros da equipa dirigente dão grande importância aos procedimentos, é o mais rigoroso com os horários e o cumprimento das tarefas. Esta observação realça a sua característica pessoal de domínio sobre os outros (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). Uma ação da sua parte é logo abraçada por toda a equipa dirigente quando esta se relacionar com os seus pares. É diante dessa demarcação de empenho no trabalho que ele exige, por exemplo, uma resposta eficiente por parte dos professores. Recorro, como forma de ilustração do meu argumento, a uma situação ocorrida aquando eu me encontrava no terreno.

Estávamos todos no hall, acompanhando a saída dos jovens para os cursos de formação profissional e a entrada das professoras da formação escolar para a unidade residencial. Ainda aguardando a autorização do monitor que se encontrava na unidade residencial, as professoras tiram um café da máquina automática. Este ato, porém, foi imediatamente repreendido pela equipa dirigente:

Equipa dirigente: “Professora, nós já abrimos a porta para a senhora (entrar na unidade e começar a aula)”.

Professora: “Posso levar o café?”

Segurança: “O miúdo ainda está a fazer a limpeza (refere-se à limpeza do refeitório após o almoço, o que inviabiliza o início das aulas. As tarefas semanais de cada aluno são prioritárias)”.

Professora: “Ah, então ainda posso tomar o café”.

Equipa dirigente: “Então, professora, fique ali fora no hall para não atrapalhar a saída dos jovens” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013)

Este excerto do diário de campo ilustra bem a obediência às regras na instituição, que se alia harmoniosamente com o percurso do dr. Alejandro na carreira policial. Durante esse tempo teve que lidar diretamente com a delinquência juvenil e com a toxicodependência. Trabalhou em bairros em operações especiais, tendo participado no Corpo de Intervenção, “a minha experiência na polícia ajudou-me muito na função que desempenho hoje. Eu era duro, mas justo. Se o jovem tivesse feito algo errado, era punido, eu nunca cedia”. A certeza na justeza da coerência da sua postura coerente é logo a seguir confirmada na sua satisfação em ver reconhecida a sua justeza no exterior do exercício das suas funções: “Nunca encontrei um ex-recluso cá fora, que não me tivesse cumprimentado” (Diário de campo, notas de 06/04/2011).

O conselho sempre dado pela equipa dirigente aos jovens é “Vá pelo caminho que nós queremos, que é o correto” (Diário de campo, notas do dia 27/06/2011). Ora, quanto a este mesmo conselho uma interrogação surge de imediato: Sob que bases ideológicas assenta esta concepção do que é “o correto”? Seguindo a linha de pensamento de Kirchheimer (2003), poderemos sugerir a presença de um padrão de ações e ideias estabelecido e engendrado pela influência dos grupos sociais representados no Estado, e que, enquanto valores culturais, se tornam preponderantes, expandindo-se para os demais seguimentos da sociedade como o conceito de hegemonia de Gramsci. Neste sentido, é importante pensar o papel das relações sociais como uma via de propagação de valores, como a autodeterminação, a responsabilidade e a liberdade, no sentido de opção de escolha e que ganharam um destaque particular no momento em que também passaram a ser adotadas pelo novo modelo de política tutelar. É a partir desses eixos principais que o sistema tutelar faz uso dos métodos para reeducação.

No contexto social vivenciado no centro educativo, podemos depreender que, a partir da anterior narrativa da equipa dirigente, observa-se um ato de incorporação e de reprodução, no seu relacionamento com os outros atores, uma relação de dominância. Este aspeto também contribui,

no entanto, para uma rigidez, que vem a ser interpretada por Alejandro como um senso de justiça no seu discurso, “era duro, mas justo”. Nesta mesma perspetiva, é ele que afirma:

“Acredito que a resposta a uma transgressão deve ser sempre educativa, corrigir com respostas educativas. O efeito disso é mais positivo do que se a resposta fosse só disciplinar. Eu corrijo com respostas positivas. O jovem tem que interiorizar o desvalor da má conduta que fez. Os hábitos criados no Centro, como limpar o quarto, ter horários para as atividades, dá um sentido de responsabilidade. Este conjunto de regras impõe ao jovem o sentido de responsabilidade” (Diário de campo, notas de 06/04/2011).

Na sua ótica, a educação dos jovens assume uma função corretiva e é dessa forma que o equipa dirigente pauta a sua relação com os jovens. Para ele, essa “aquisição pedagógica” é feita através da execução de tarefas e da imposição de disciplina através do cumprimento dos horários. Alejandro comunga da ideia de que o regime de internamento em regime fechado é um facilitador na educação. Este parece ser um pensamento hegemónico transversal no centro educativo, demonstrado no argumento de que “o jovem detido com 14 anos (idade mínima para o internamento) se consegue modelar, pois muitos valores eles não os têm e nós os damos”.

“Que valores seriam esses? - pergunto.

“Valores como civilidade e cordialidade, valores básicos para um melhor convívio” (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011).

A concepção de educação de Alejandro parece fazer eco de uma certa atitude impositiva do educador, configurando uma relação assimétrica em que os adultos aconselham e orientam o educando, o qual parece ser “vasilha vazia” (Oliveira, 2006: 31). A postura adotada pela equipa dirigente estabelece uma sintonia com a política tutelar em vigor, retratada nas considerações preliminares do processo tutelar educativo, que versam sobre a “necessidade de correção da personalidade” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 95) através da aplicação da medida tutelar. Mas não só. A prioridade na execução dos procedimentos no sentido de atingir a observância na eficiência dos serviços relega para um plano secundário a relação do trabalho pedagógico, um rigor que engessa a dinâmica educativa.

Engessa? Sim, o gesso é usado como um recurso para corrigir uma fratura. Tem de se colocar algo no lugar certo. É nessa mesma perspetiva que faço uso deste verbo. A dinâmica educativa, apesar de ser permeada pela transmissão de saber e conhecimento, segue um conjunto de ações-padrão a ser alcançado, com uma pequena flexibilidade quanto ao clima de troca e diálogo, que parece ter sucumbido diante do relevo dado aos objetivos. Facto que associo ao

relato da professora de matemática. Sophia confidenciou-me que, por várias vezes, tinha presenciado o dr. Alejandro a exigir a presença dos professores na sala de aula antes do toque para a entrada dos alunos. A exigência era trabalhar para um objetivo a ser alcançado num almejado padrão institucional (Diário de campo, do dia 16/11/2011). Sophia afirma ainda que o facto de a instituição dar prioridade aos procedimentos como forma de atingir um padrão organizativo em conformidade com esses procedimentos, relega para um plano inferior a relação de trabalho e a relação pedagógica. Todavia, o controlo exercido com o objetivo de atingir essa conformidade, nesse contexto enunciado, não diz respeito ao paradigma confiável da produção, mas, como afirma Lianos, “é concebido em termos de efeitos restritivos arbitrariamente presumidos” (2003: 3), como espelhado no contexto pedagógico.

Se esse contexto institucional começa a tomar forma com a política tutelar em vigor, ele parece ter sido potencializado pela implementação do Sistema de Avaliação e Desempenho da Administração Pública (SIADAP), aprovado pela Lei nº 66-B/2007 (Assembleia da República, 2007), mas que tem promovido uma diluição dos laços sociais entre os atores (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011). O vínculo social entre os funcionários deu lugar a uma ordem burocrática pautada por uma lógica de regulação. E uma regulação que é exercida através dos resultados das atividades desenvolvidas pelos funcionários.

Estaremos perante uma transformação organizacional engendrada por um documento oficial que, com base nas palavras de Lianos (2003: 3), se pode dizer que opera a “um nível inteiramente novo para a constituição do sujeito humano”. Para o autor, a regulação do comportamento dos atores não é gerada pelas redes relacionais de sociabilidade, mas consiste no resultado operacional dentro de quadros institucionais da atividade.

Esta lógica que pretende instaurar uma ordem institucional por excelência é exemplificada pela atitude de um dos meus informantes. Quando um dos membros da equipa dirigente, ao entrar um dia numa unidade residencial, sentiu o cheiro a desinfetante, afirmou de imediato: “Sabe-se logo quem está de serviço! (fazendo alusão a um serviço executado com eficiência)” (Diário de campo, notas do dia 03/04/2013). Enzo deixa escapar que o teor dessa afirmação conduz a uma segregação entre os atores - os que executam bem o serviço e quem não o faz -, instaurando uma nova ordem. Uma lógica que foi sendo consolidada com a admissão de Alejandro na equipa dirigente e que se diferencia em muito da gestão que o antecederá. Enzo recorda-se que antes havia um clima organizacional de bem-estar entre os colegas, havia um reconhecimento pelas iniciativas dos monitores. Estes sentiam-se tão estimulados que compareciam ao trabalho ainda que fosse fora do horário do seu serviço, caso fosse preciso. Essa disponibilidade dos

funcionários era valorizada pela equipa dirigente anterior, tendo-se estabelecido uma relação amistosa entre a instituição e o funcionário (Diário de campo, notas do dia 03/04/2013).

Numa avaliação realizada pela comissão da DGRS, um dos membros da equipa dirigente não demonstrou estar de acordo com os valores do sistema tutelar. Expressou-o através de uma discussão com os elementos da comissão, o que lhe valeu o desligamento da equipa dirigente (Diário de campo, notas do dia 02/08/2013). Alguém mais afinado com as mudanças do sistema tutelar seria mais adequado ao cargo. A meio do período de férias da instituição, saiu a nomeação de um novo membro da equipa dirigente, proveniente de uma instituição reconhecidamente com um regime mais rígido. Um traço que para Ítalo, era sinónimo de excelente desempenho na gestão:

“Este membro da equipa dirigente (atual) é mais profissional. O Alejandro valorizava os procedimentos, era mais rigoroso com os horários e o cumprimento das tarefas. Este novo membro da equipa não brinca. Se um miúdo se envolver nalgum procedimento disciplinar, depois de uma hora o tribunal está a saber de tudo (é sempre enviada uma notificação da vida institucional do jovem ao juiz). Anteriormente, isso demorava mais” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013).

Este parece ser um quadro que parece assemelhar-se ao sistema de reforços empregue junto dos jovens, conjuntura em que a aproximação com o paradigma ideal rende privilégios e promoções. Em relação aos funcionários, a recompensa reverte a favor dos indivíduos que melhor incorporam os valores propostos pela justiça juvenil. Entretanto, uma questão é inevitável. Será que esses atores têm consciência de estar imersos num sistema em que, ao mesmo tempo, se constituem sujeitos e agentes desse pensamento hegemónico?

Ainda que a resposta a essa pergunta fique em suspenso, remeto-me a um diploma que talvez possa elucidar-nos um pouco neste nosso questionamento. Com a adoção de instrumentos estratégicos de gestão, como, por exemplo, o Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), a exigência por um serviço de excelência prestado à sociedade tornou-se num paradigma dentro do sistema tutelar. Uma das premissas do SIADAP é gerar uma mudança nas pessoas (funcionários) no sentido em que, muito mais do que estabelecer objetivos a serem alcançados, elas precisam de se identificar com as políticas, tendo em vista a ligação direta entre a qualidade do serviço e a identificação com a política institucional voltada para os resultados, para a coresponsabilização e o mérito.

Meu informante, tendo em vista a sua preocupação em alcançar os bons resultados, tentava atingi-los através do controlo das atividades realizadas. Na sua perspetiva, era através da monitorização das atividades desempenhadas pelos funcionários que se podia controlar o que

tinha sido realizado e de que forma. E, a partir dessa ação, exercer uma avaliação acerca da tarefa, sempre no sentido de potencializar o desempenho dos funcionários. A avaliação por ele encabeçada assentava, sem dúvida, numa monitorização sistemática.

Juarez apresentou-me um caderno onde apontava todas as tarefas que os seus subordinados não tinham realizado. Essas anotações, compiladas, segundo ele, constituiriam elementos a ser utilizados no momento da avaliação de desempenho (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011). Como termo de comparação, ele usava os relatórios das unidades com as tarefas a serem realizadas, com o que ouvia os funcionários dizer entre si através do rádio transmissor. A sua justificação para esta prática baseava-se no seu desejo de aprimoramento da organização do seu serviço e na realização de um ato mais justo para com todos os seus subordinados (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012).

A estratégia de gestão adotada tem por objetivo instituir um sistema organizacional integrado entre todos os funcionários, “alinhando a ação dos serviços, dirigentes e trabalhadores na prossecução dos objetivos e na execução das políticas públicas” (Assembleia da República, 2007: sec. 5º). Este tipo de gestão tem marcadamente influenciado todas as relações sociais dentro do centro educativo, legitimando a monitorização de uns pelos outros (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). Todavia, a ênfase dada à integração e coesão privilegia a execução de serviços e não o elemento social. Essa tarefa realiza-a Juarez constantemente, pois acredita estar empregando um método importante para alcançar um dos princípios do SIADAP, a eficiência.

Esta estratégia de gestão, que traduz a forma de relação implementada no centro, faz-nos repensar no argumento apresentado por Goffman (2008b: 70), quando afirma que o objetivo oficial da instituição consiste na “reforma dos internados na direção de algum padrão ideal”. Perante esta afirmação indago-me: arquitetar-se-á inicialmente uma mudança no funcionário para que este agente, que sofreu a ação de uma reforma no seu ser, possa reformar doravante os jovens? Então, nesse caso, seria ele agente e sujeito nessa estratégia de gestão, que se expande a todas as categorias da instituição? Sim, esses são marcos transversais à sociabilidade do centro educativo, uma interação que implica numa mudança do ser, amplamente difundidos pelos foros privilegiados de gestão e de decisão.

### 3. Os técnicos e os seguranças

No contato diário com os adolescentes, “aqueles que mais tempo passam com eles são os TPRS (técnicos profissionais de reinserção social)” (Neves, 2008: 211), também chamados informalmente de monitores. É talvez devido a esse extenso período convivendo no mesmo

território, acompanhando todas as suas atividades, que as relações de confiança entre os jovens e os monitores se consolidam de maneira mais fluída comparativamente com os demais atores. O próprio regime de trabalho diário e constante dos monitores com os jovens favorece a consolidação de laços mais próximos com os jovens.

No início do capítulo, apresentei um panorama do quadro funcional do Centro Educativo no qual apresentámos dois tipos de técnicos, o Técnico Profissional de Reinserção Social (TPRS) e o Técnico Superior de Reinserção Social (TSRS). A distinção é esclarecida por Laura. O Técnico Superior de Reinserção Social é um profissional de nível superior da área de Direito, de Sociologia, de Psicologia ou de Serviço Social. Explica ainda que os profissionais enquadrados na função de técnico superior exercem as mesmas atividades desempenhadas pelos técnicos superiores de reinserção social, tais como ser tutor dos adolescentes, um profissional que se incumba dos cuidados e aconselhamentos ao jovem, por determinação do diretor do centro educativo. O Técnico Profissional de Reinserção Social é o antigo educador, profissionais que concluíram o 12º ano (Diário de campo, notas do dia 23/02/2011).

Ainda que a interação entre essas duas categorias, técnico superior e técnico profissional, seja amistosa e cordial, é no campo do saber que a divisão se acentua entre os que planeiam e pensam a instituição no que diz respeito aos procedimentos e aqueles sobre quem recai a responsabilidade da execução, uma cisão demarcada. Um laço social, como nos relata Cosme. Conversávamos, enquanto ele acompanhava a atividade lazer dos jovens na piscina e, durante a conversa, pergunto-lhe qual a sua opinião sobre a contribuição do Projeto Educativo Pessoal (PEP) para a vida do jovem do centro educativo. Ele responde-me:

“Carla, para dizer a verdade, eu não sei bem do que se trata, isso parece um assunto reservado aos técnicos (superiores). O curioso é que nós, os monitores, passamos a maior parte do tempo com eles e não há troca de informação sobre isso, para que haja um maior enriquecimento da intervenção junto dos jovens. Isso não acontece, nem a conversa que você está a ter comigo, a sua curiosidade em saber como é o nosso dia a dia, isso não há entre os técnicos e os monitores. Acho que seria muito rico se houvesse reuniões periódicas com toda a equipa para trocarmos impressões e aprimorar a intervenção” (Diário de campo, notas do dia 06/09/2012).

Com efeito, parece operar-se, de entre outras instaladas na instituição, uma divisão entre os atores sociais, que espoleta uma relação assimétrica de poder. Os aspetos normativos da intervenção são reservados aos técnicos superiores, uma “superioridade” revelada até na designação escolhida para esta categoria de técnicos. Aos restantes cabe a tarefa de fazer cumprir. E eis como nesta mesma divisão das tarefas se endossa esta assimetria do poder. Mas, então, uma



questão se me coloca. Há um apelo constante, por parte da instituição, e que se estende ao discurso da equipa dirigente, para que haja coesão entre os atores no que diz respeito à execução das tarefas laborais. O objetivo, atingir um nível de excelência. Contudo, perante a cisão revelada, esse apelo não parece ser operacionalizado no quotidiano. Estarei, por conseguinte, ante uma contradição institucional? Sim, e esta será uma das contradições que permeia a história da justiça juvenil, mas que é abafada com o apelo à funcionalidade organizacional.

Mas, se há divisões entre os atores, também há acumulação de funções distintas num mesmo ator. Tal como Neves afirma, os monitores assumem, simultaneamente, “dois papéis que, frequentemente, se encontram em tensão: a vigilância e a relação educativa”, em cujas bases está assente a relação de afeto entre os jovens e os funcionários (Neves, 2008: 211). Uma função híbrida, a de educador e a de vigilante, tem sido desempenhada pelo mesmo ator social, ora assumida pelo monitor, ora assumida pelo segurança (Diário de campo, notas do dia 31 maio 2012). Sim, porque os seguranças, na prática, também assumem o lugar do educador.

De um modo geral, para Ítalo, acha que “esses miúdos são malformados” e, mesmo depois de algum tempo de internamento, ele acredita que eles não fazem qualquer esforço para mostrar uma postura de respeito para com os adultos (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013). “Se fosse comigo, distribuí 2 (nota de avaliação dada pelos monitores que implica sanções no espaço institucional), aquele é 2, aquele é 2, aquele é 2. Ofendem-se uns aos outros e não há consequências”. Avaliar consiste numa prerrogativa dos monitores e, mesmo que os seguranças não exerçam qualquer influência direta na adoção dos procedimentos a adotar relativamente ao jovem, exteriorizam o seu desejo de o corrigir quando se referem à aplicação de uma possível sanção. Afinal, como o próprio Ítalo, declara, “Se cá estou, tenho que ajudá-los e educá-los” (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013).

É nesta perspetiva que a convergência entre os dois papéis, o de vigilante e o de educador, se cumpre também entre os seguranças. E, mesmo que a demarcação normativa entre monitores e seguranças encontre apoio nos documentos oficiais, o que se observa no quotidiano institucional é uma linha tênue entre estes dois papéis sociais, cujo protagonista alterna mediante o contexto. Mas é um documento legal o que legitima e apela a que “todos os profissionais que, a qualquer título, desempenhem funções no centro educativo” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: parág. 19º) participem no processo de intervenção que envolve os jovens. Estes, institucionalmente circunscritos por terem cometido um ato qualificado como crime, não escapam a que o sistema tutelar convoque todos para que intervenham junto do adolescente. É nesse sentido que Cícero, ao fazer a segurança da festa de Natal, toma para si esse apelo

institucional e, ao aproximar-se de um grupo de jovens do Centro, apela a que eles “se comportem como homenzinhos” para que não sejam punidos, exemplificando com o caso de uma jovem que “estava na unidade de Progressão e voltou lá para cima (Unidade de Acolhimento, local de permanência dos jovens nos primeiros meses)”, indicando assim uma regressão no projeto de intervenção (Diário de campo, notas do dia 16/12/ 2011).

Considerando que o eixo do sistema tutelar está ancorado na educação sob a égide da Educação para o Direito, o aspeto pedagógico sugerido pelo sistema tutelar português não consiste numa relação de troca, de partilha, que implique um crescimento mútuo entre os vários agentes educativos, sejam eles educadores ou educandos, como aponta Paulo Freire (1967), criador da “pedagogia do oprimido”. Uma proposta diferente do ato de dar conselhos e orientar que pressupõe em si uma relação assimétrica, posicionando o “conselheiro” no lugar daquele que detém um saber que deve ser transmitido a quem está na posição de educando. Este atributo, embora seja imediatamente associado aos técnicos profissionais e superiores de reinserção social, é convocado para junto de todos aqueles que estabelecem contato com os adolescentes. Razão pela qual se pode observar o hibridismo entre as funções de segurança e de “conselheiro”, possibilitando àquele funcionário contratado para vigiar e manter a ordem institucional também exercer, concomitantemente, o lugar daquele que orienta e que educa. Uma dinâmica verticalizada com os adultos em que cabe pouco espaço para a troca de ideias, que se debruça *sobre* o adolescente e não *com* ele (Freire, 1967: 97).

Com base nas palavras de Dubar (1997: 13), a ação de aconselhamento dirigida aos jovens por parte dos monitores e demais agentes assumiria um sentido considerado, por vezes, negativo, como, por exemplo, “inculcação, endoutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais”. Considerando que a construção da identidade consiste num processo dinâmico ao longo da vida, o período formativo em que os jovens do centro educativo se encontram procura uma reedição identitária do jovem por parte dos agentes educativos. O envolvimento do jovem com os agentes institucionais sucede através do contato sistemático e tem como objetivo fortalecer uma relação pedagógica no sentido de reformular a identidade do adolescente. A partir da reflexão consequencial sobre os seus atos, o corpo de funcionários atua sobre o jovem para que este se aproprie de uma identidade condizente com as regras jurídicas associadas ao eixo principal da intervenção, a “educação para o direito”.

Um dos meus informantes ilustra a atmosfera institucional amistosa permeada de brincadeiras entre os monitores e os jovens, mas que revela ser resultado do processo de doutrinação. “O clima está assim, porque este grupo foi moldado por nós”, explicou, referindo-

se, deste modo, ao resultado de bom comportamento do grupo cuja responsabilidade recaía sobre os monitores (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011). Murilo, apesar de seu aspeto brincalhão, demonstra simpatia por uma postura mais rígida da justiça juvenil, pois considera-a “muito permissiva” por apresentar lacunas quanto à punição dos jovens (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011). Acrescenta ainda que o mesmo grupo, quando chegou, era terrível, agressivo e que os monitores conseguiram “moldá-los”. Acredita que, entre os constantes cursos de formação, deveria ser proposto um curso de contenção física, do qual sente falta, mas recorre aos colegas que praticam artes marciais quando considera necessário.<sup>31</sup>

É nessa relação assimétrica estabelecida com os jovens que alguns agentes institucionais endossam a representação estigmatizada - seja pelas informações mediáticas, seja pela adoção de grades nos centros educativos, seja pela aplicação da medida tutelar em regime fechado - do jovem em conflito com a lei, tomando para si a tarefa de estabelecer um divisor entre “quem é bom” e “quem é mau”. A aula de jardinagem transcorria na área arborizada do centro educativo e, não conseguindo recordar-me do nome de um adolescente, dirijo-me ao segurança: “Como é mesmo o nome daquele menino?” Ele responde: “Erick”. E continua: “Ele não presta”. Então, pergunto: “Como você sabe?” Ele responde: “Ah, a gente sabe.” Insisti em saber quais eram os traços que podiam levar a esse julgamento acerca de alguém, o tipo de roupa, a forma de se expressar, o quê? Sem revelar que indícios o apoiavam nessa apreciação, a ênfase é dada apenas no rótulo ao adolescente (Diário de campo, notas do dia 04/07/2011).

Aqui, recorro a Sykes, quando este afirma que os “guardiões” têm um poder infinito que não se restringe às questões ligadas à ordem e às normas que norteiam a vida do prisioneiro, na medida em que fazem uso de dispositivos legislativos, executivos e judiciais na tentativa de deter o completo domínio sobre o indivíduo desobediente (1958: 41-42). Mas essa percepção dos seguranças de que alguns jovens do centro educativo “não têm hipótese”, indicando que eles não têm perspetivas de mudar de vida, de que não têm possibilidade de ter outro destino a não ser “bandido”, é questionável. Senão, vejamos as notícias sobre Nalber, um jovem que estava inserido na categoria dos que “não têm hipótese”, inclusive, legitimada pela aplicação do teste YLS na opinião de alguns agentes institucionais.<sup>32</sup> Recebendo a informação de que Nalber, ao

---

<sup>31</sup> Na tentativa de uma ação comum adotada pelos Estados membros da Comunidade Europeia foi adotada uma Recomendação, em 5 de novembro de 2008, cujo teor versa, entre outras práticas adotadas pela justiça juvenil, o uso da força com destaque para a regra 90.1 e 94.2, legitimando a adoção dessa prática quando existe ameaça à boa ordem e à segurança. Ver [http://pjp-eu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+\(2008\)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476](http://pjp-eu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+(2008)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476)

<sup>32</sup> O teste *Youth Level of Service/Case Management Inventory* (YLS/CMI) trata de um inventário que avalia riscos/necessidades criminógenas e fatores de proteção dos jovens delinquentes para utilização na assessoria

terminar a sua medida tutelar, estava a frequentar um curso de formação e era treinador de uma equipa de futebol de miúdos, a reação de alguns desses agentes é de surpresa, “Está a fazer a sua vida, quem diria, aquele miúdo!” (Diário de campo, notas do dia 30/05/2014).

Esta opinião, contudo, contrapõe-se à de Eurico. Ele discordava dos profissionais que começavam logo por estigmatizar os jovens no seu ingresso no centro. “Quando um jovem entra, não temos como dizer se ele será um bom ou mau miúdo”. Mas Ítalo contesta esta ideia, afirmando que, desde o 1º dia, saberia dizer com que tipo de jovem se deparava, pois, para ele, o facto de serem internos no centro educativo indicava que o principal vetor para a apreciação dos jovens era por si só relevante, pois, “só pelo facto de estarem aqui, eles podem tornar-se um pouco melhores, ou não.” (Diário de campo, notas do dia 08/07/2011). O incumprimento de uma regra formal, legalmente estabelecida, tornava os jovens objeto da aplicação da medida tutelar, representada pelo facto “de estarem aqui” no centro educativo. Todavia, existem regras informais que são mantidas vivas “pela tradição ou, simplesmente, por um consenso” de grupo (Becker, 1997: 2) e, quando essas normas são desobedecidas por algum indivíduo, ele vê-se irremediavelmente associado a rótulos, aqui, os que são maus.

Ainda sobre as consequências da política tutelar, Valdiclei lembra que o teor da lei influenciou não só o funcionamento da instituição, mas também a relação afetiva que se constituía entre os jovens e os demais atores. Contudo, não descarta a influência do perfil pessoal de cada ator, ou seja, quem era afetuoso com os jovens continuou a sê-lo, mesmo que de maneira mais discreta, e quem não o era, nada alterou (Diário de campo, notas do dia 18/04/2012). É evidente a conjugação dos elementos arquitetónicos dos atuais centros educativos com a repercussão mediática das ações de delinquência juvenil, enquanto pontos que têm influenciado, na representação simbólica, os jovens em conflito com a lei a circular socialmente.

Entretanto, um outro fator é ressaltado pelo Hélio como um elemento que contribuiu para a mudança na interação entre os técnicos e os jovens. Esse fator é a forma de ingresso dos jovens no centro. Se antes a institucionalização da maioria dos jovens era devida à sua situação de risco, atualmente, segundo ele, o motivo de ingresso mudou, verificando-se um maior número de cometimento de “delitos mais gravosos e agressivos, geralmente, envolvendo gangues”, muitas das vezes com uma repercussão mediática (Diário de campo, notas do dia 20/06/2013).

---

técnica aos tribunais e na gestão de casos. Este teste é preenchido pelo tutor responsável pelo jovem, com base nas peças processuais e pré-processuais, nos relatórios de família, da escola e nas entrevistas com o jovem. É a partir de toda essa informação reunida sobre o jovem que o técnico tutor responde a este teste.

Esta nota pode ser apoiada pelos dados estatísticos da Direção Geral de Reinserção Social, publicados no site do órgão.<sup>33</sup> As informações estatísticas abrangem o período de dezembro de 2008 a agosto de 2016. No quadro estatístico referente ao tipo de crime cometido pelos jovens no período de dezembro de 2008, mantém-se a predominância dos crimes contra a propriedade com uma percentagem de 82%, sendo seguido por crime contra a liberdade sexual, com 7%, e crime contra a integridade física, com 6%. A percentagem de crimes praticados contra a propriedade apresentou uma queda para 80%, em dezembro de 2009, tendo apresentado um decréscimo anual até atingir os 41%, em agosto de 2016. Contrariamente ao registo desta queda na percentagem de crimes contra a propriedade ao longo destes quase oito anos, verifica-se um aumento significativo do crime contra pessoas, que passa de 1%, no período de dezembro de 2008, para 50%, em agosto de 2016. Neste sentido, podemos dizer que a elaboração da lei tutelar em vigor reflete a preocupação com esse panorama da delinquência juvenil, servindo de justificação para exigir do sistema tutelar uma maior rigidez - neste caso, aliando a função de controlo à de educação - no tratamento para com os jovens em conflito com a lei.

Esta representação sobre o jovem tem incidido sobre os laços estabelecidos com os demais atores do centro. Antes de a lei ter entrado em vigor, estabeleciam-se uma espécie de laços familiares, que surgiam da interação entre jovens e monitores, talvez por causa da condição de desamparo em que muitos se encontravam antes de ingressar na instituição naquela época, como sugere Ramon:

“Estabelecíamos uma relação com os miúdos como se fossemos uma família. Fazíamos quase o papel de pai, dávamos-lhes o que eles não tinham (referindo-se à carência do afeto familiar). Nos dias em que não estávamos de serviço e eu ia jogar com os amigos, pedia autorização ao diretor para levar os miúdos numa carrinha para jogar connosco. Hoje, é diferente. O nosso papel é fazer cumprir as regras” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013).

Este processo de “etiquetamento” na instituição pode assumir um tom mais subtil no que diz respeito à estigmatização dos jovens. Porém, o discurso dos atores institucionais parece estar carregado de juízos de valores associados ao confinamento no centro educativo. Ao entrar numa das unidades estamos sempre acompanhados de um segurança. Heitor, que trabalhava naquele dia, ficou a observar-me enquanto eu cumprimentava um dos jovens. Observou então aquilo que considerou a naturalidade que eu parecia ter em relacionar-me com os adolescentes.

“Eles percebem de que maneira as pessoas se relacionam com eles. Alguns professores vêm, dão as aulas e vão-se embora, não estabelecem uma relação com os jovens, não lhes dão atenção. As

---

<sup>33</sup> <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat> acesso em 24/09/2016.

peessoas acham que isso é um bicho-de-sete-cabeças, já vêm para cá com preconceitos e não fazem o trabalho que deveriam fazer. Eles são inteligentes, não são burros, eles percebem isso. No entanto, se fossem mais inteligentes não vinham para cá” (Diário de campo, notas do dia 09/04/2011).

O discurso que parecia orientar-se para a ideia de que a relação com os jovens não é um “bicho-de-sete-cabeças”, adquirindo, neste contexto em particular, um simbolismo de anormalidade, revela, no entanto, a carga estigmatizante que recai sobre os jovens por estes viverem a sua condição de internos do centro educativo. Embora esta conotação esteja associada ao jovem, de tal modo que é capaz de desencadear reações que se reconhecem como um idioma de segurança que *serve* para lidar com esse indivíduo “mau” e “perigoso”, esta prática emudece o jovem e esconde uma outra história que falta ainda ser considerada, a do adolescente. Era o dia de Jacques dar entrada no centro educativo e a equipa dirigente já havia advertido todos quanto às precauções a tomar em termos de segurança, pois tratava-se de um jovem perigoso que respondia “por um caso de tentativa de homicídio e temos que ter muito cuidado com ele”.

Énio reteve esta informação, imaginando que se tratava de um jovem com um alto nível de periculosidade, conforme a mensagem propagada. Quando Jacques chegou ao centro educativo, foi Énio que realizou a revista, ainda investido da atitude de suspeição e cuidado com que lhe seria conveniente estar diante de alguém muito perigoso. Procedeu à revista e, logo de imediato, verificou que as unhas do jovem estavam pretas, mas nada disse. O jovem despiu-se por completo, podendo ver-se que também as unhas dos pés estavam pretas. Imediatamente, ele imaginou que a razão para tal sujidade haveria de estar num manuseamento de óleo (lubrificante automóvel usado) porque, o mais certo, era o rapaz ter andado a roubar carros. Então, perguntou-lhe: “Em que oficina de carros andas para estares com estas unhas assim?” O jovem responde: “Não ando em oficinas, eu trabalho a apanhar amêijoas (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013).

O estigma se depara com a voz do jovem, revelando a execução de um trabalho duro, que o obriga a permanecer no lodo e raspar as pedras com as próprias unhas para apanhar as amêijoas. Explicação que, segundo Énio, o fez começar a desconstruir a imagem difundida pela instituição e a querer saber do próprio adolescente as razões por que este entrara para o centro educativo. A mãe de Jacques já não pagava o aluguer da casa há muito tempo e o proprietário começara a “chamar nomes à senhora”. Jacques, não gostou de ouvir os insultos lançados à mãe e resolveu “dar o troco” ao proprietário. Foi até ao carro deste e partiu-lhe os travões. Em resultado, acabara por ser julgado por tentativa de homicídio e fora condenado a cumprir uma medida educativa em regime fechado de 1 (um) ano e 6 (seis) meses. Será que a voz desse jovem foi ouvida pela justiça

juvenil antes da aplicação da medida tutelar? Ou será que se constituiu em mais um passo dado para que a representação negativa desse jovem se consolidasse também ainda mais?

Se, no passado, os castigos aplicados aos transgressores deixavam marcas no corpo, a rigidez atual do sistema judiciário reflete outros tipos de marcas no indivíduo, sociais e simbólicas, como atesta Wacquant (2006b). Revelando a influência da Escola de Frankfurt – refiro-me aqui à obra de Kirchheimer - no que se refere aos valores sociais incorporados pelo sistema judiciário e que dizem respeito à ideologia propagada pelos grupos que se acham representados no Estado, Wacquant aponta para a meritocracia negativa, próxima do estigma que recai sobre Jacques por causa do seu ato qualificado como crime. Para o autor, na sua trajetória de adoção de políticas públicas, o Estado promove uma diminuição de incentivos em áreas essenciais e potencializa a política penal, não num processo excludente, mas complementar em si. Com a decomposição da rede de segurança social para custear a sua sobrevivência, as classes desfavorecidas veem-se enredadas num binómio, criado pelo Estado Penal, onde entra a criminalidade. A partir deste lugar, o Estado vai distribuindo credenciais. “Mau caráter” ou “moral duvidosa” são exemplos de classificações disponíveis para aqueles que entram no binómio. Sancionada pelo sistema tutelar, a classificação de Jacques enquanto um jovem perigoso norteou, num outro ponto do percurso, as relações entre os atores institucionais e o próprio jovem.

Como referido anteriormente, o processo de implementação da Lei Tutelar Educativa engendrou, concomitantemente, o surgimento da função híbrida que envolve monitores e seguranças, que teremos possibilidade de discutir no capítulo “De zero a cinco: avaliando a cidadania”. A introdução de procedimentos avaliativos sobre os adolescentes tem contribuído para que esse papel híbrido se sedimente. E porquê? Porque o mesmo monitor sobre quem recai a responsabilidade de orientar educativamente o jovem institucionalizado é o mesmo que irá avaliar, através de notas (classificações) propostas numa grelha de avaliação, se esse ensinamento tem sido incorporado nas suas atitudes do dia a dia. A partir da LTE, é atribuída ao monitor a tarefa de escrutinar as atitudes dos jovens, juízo que inevitavelmente resultará em conquistas ou sanções no espaço institucional (“Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911”, 1911: par. 147º; Governo da República, 1962: par. 132º). Esses resultados tornam-se fundamentais para nortear a relação entre a instituição e o jovem, mudando o cenário tutelar até então instituído.

Este contexto possibilitou o estabelecimento de uma parceria permanente entre os seguranças e os monitores, os quais compartilham muitas vezes entre si impressões sobre os

jovens e cuja presença é constante em todas as atividades do centro. As vinte e quatro horas de atividade do centro são acompanhadas por 11 seguranças, que se distribuem por todo o espaço institucional da seguinte maneira: “De dia são quatro seguranças, um na portaria (hall) e um em cada curso de formação. À noite, fica um segurança em cada unidade” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). Cabe a estes profissionais, conforme descrito no Regimento Interno do Centro Educativo, realizar a vigilância e o controlo das instalações, bem como dos jovens, sendo essa atribuição articulada com os agentes educativos. Essa articulação é realizada pelo chefe de grupo da segurança, que constitui o elemento de aglutinação entre os profissionais do centro nas ações diárias.

Os períodos de aula, os horários de lazer, as refeições, todas as atividades, são sempre compartilhadas por estes dois profissionais, seguranças e monitores, mas a forma de participação é diferente. A interação dos monitores com os jovens é mais direta, pois participam nos jogos propostos, almoçam juntamente com os jovens, sempre numa perspetiva de atuar de forma educativa. Como explica Amós, os jovens que chegam ao Centro não têm hábitos à mesa e são as repreensões dos monitores, dos seguranças e dos jovens mais antigos no Centro que lhes oferece a possibilidade de poderem alterar o seu comportamento (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012). A participação nas atividades, realizada de forma mais próxima entre monitores e jovens, propicia uma ação imediata dos monitores no sentido de corrigi-los. Em contrapartida, o segurança detém uma participação mais destacada no local onde acontece a atividade. É um observador permanente e pronto a atuar quando necessário. Durante as partidas de futebol, ele e os seus companheiros permanecem distribuídos em volta do campo, que, por sua vez, já é cercado.

Nos horários de visita, a parceria entre técnicos e seguranças também se realiza, mas com uma função precisa de controlo. Com pessoas previamente autorizadas pelo técnico tutor de cada jovem, os familiares podem levar objetos e comida desde que estes estejam contemplados numa lista divulgada pelo Centro Educativo. Todavia, todos os pacotes e bebidas passam previamente por uma vistoria que procura despistar a presença de substâncias proibidas ou armas. Aos periódicos que contenham alguma reportagem de cunho sexual são lhes arrancadas as páginas e a avaliação do que é ou não permitido entrar é regida pelo aspeto da subjetividade, dependendo de quem esteja envolvido na decisão.

Para uma equipa envolvida na revista, enquanto uma foto de uma pessoa pode ser provocante, pode, por outro lado, já ser considerada inócua por outra equipa. Ao presenciar a abertura de pacotes de biscoitos, pergunto a equipa dirigente e aos seguranças, que executavam



a tarefa, como conseguiam detetar ou não a presença de droga. “Só detetamos se for algo visível, se não só vemos os efeitos disso nos rapazes ou quando sentimos o cheiro”. Laura esclarece que a prática se tornara uma rotina nos dias de visita quando se começou a perceber que os familiares transportavam algo proibido, como o caso de um adolescente cuja mãe lhe trazia cigarros escondidos no sutiã (Diário de campo, notas do dia 19/03/2011).

Contudo, a parceria entre técnicos e seguranças extrapola as funções de rotina, pois, através deles, como que se regista uma adição, uma soma, no que diz respeito aos valores e às crenças veiculados pela política tutelar. Para a festa do aniversário do centro educativo, por exemplo, a equipa técnica pensara projetar para as famílias um filme sobre o quotidiano dos jovens. O filme era sobre as rotinas diárias dos jovens, como o acordar, realizar a higiene pessoal, as limpezas ou as refeições, participar nas aulas e nos cursos de formação ou nas atividades desportivas, mostrando também como decoravam os seus quartos, como eram as saudações que trocavam uns com os outros. E, como a equipa técnica não conseguiu realizar a tarefa, foi delegado a Ítalo a filmagem e edição do filme. Informalmente, ele conta-me que estivera de serviço no dia anterior à festa e, embora a apresentação do filme estivesse prevista, ele não tinha ainda sido feito. No dia em que estava de serviço, às 20 horas, ele fez as filmagens e editou-as no mesmo dia (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). Era importante mostrar aos pais que os filhos, internos do centro educativo, mantinham uma rotina voltada para a disciplina e a conformidade com as regras sociais, demonstrando o quanto eles tinham mudado nesse período de internamento, o qual deveria ser por eles entendido como benéfico.

Sem registo nos diplomas anteriores, esta categoria profissional, o segurança, começa a integrar os centros educativos após a lei tutelar em vigor, prestando serviço através de uma empresa contratada para assegurar a segurança da instituição. Segundo Laura e Énio, os seguranças foram admitidos no Centro no ano de 2002. Todavia, ante estas informações contraditórias sobre o momento em que estes novos profissionais começaram a chegar ao centro educativo, é a visão de um dos meus informantes que sintetiza a memória dos novos elementos, importados do sistema penal - a admissão de membros da equipa dirigente advindos do sistema penal, a instauração das grades em redor da instituição e um sistema de segurança mais eficiente - e que começaram a ser implementados no centro educativo para a obtenção de um maior controlo sobre os episódios de fuga (Diário de campo, notas do dia 18/02/2011).

Esta prática reflete a adoção de uma política tutelar de controlo mais rígido. Mas, esse rigor não se aplica somente aos adolescentes na medida em que o seu raio de ação tem igualmente abrangido os agentes institucionais. Segundo Ítalo, se for comprovada a responsabilidade do

segurança na fuga de um jovem, a empresa contratada paga uma indemnização ao Estado (Diário de campo, notas do dia 10/05/2012). Por outro lado, se a responsabilidade da fuga recair sobre um técnico, abre-se um processo disciplinar para apurar responsabilidades. A penalização pode acarretar o pagamento de uma multa ou uma punição, o que prejudica a sua carreira funcional. Uma ação jamais registada em tempos anteriores. A relação entre os jovens e os monitores é pautada por um misto de temor e respeito.

Estes sentimentos garantiam, no entanto, que um monitor conseguisse ficar “com, mais ou menos, 49 miúdos sozinho, sem segurança, sem nada. Éramos a base dos miúdos”, conforme me contou Hélio (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013). Aos olhos dos adolescentes, o lugar que poderia ser ocupado por adultos a quem reconhecesse autoridade era conferido e sustentado pela instituição tutelar, um estatuto que legitimava, por sua vez, uma autonomia das ações por eles protagonizadas que, segundo Hélio, estavam associadas ao exercício do bom senso na intervenção junto dos jovens. Para exemplificar o seu discurso, ele relatou-me que, na época em que a Organização Tutelar de Menores vigorava, havia um jovem que gostava de cobras. Certa ocasião, o aluno levou uma cobra para a sala de aula e Hélio tentou negociar com o referido jovem. Propôs-lhe que ele usasse uma caixa para guardar a cobra enquanto estivesse na sala de aula para não assustar a professora, sugestão que o jovem acatou. Acrescenta ainda que não havia garantias de que essa habilidade fosse sempre exercida por todos técnicos. Entretanto, foi sobre essa pluralidade de ações, sem a existência de um corpo normativo que definisse os propósitos da tutela aos jovens, que recaiu uma das críticas ao modelo de intervenção anterior, que acabou por vir a resultar na retirada dessa “autonomia para resolver os problemas” (Diário de campo, notas de 23/04/2013).

Assim, a autonomia que instrumentalizava o espaço de negociação com os jovens diminuiu ante a prevalência dos procedimentos impostos.

O resgate da ordem social já se encontrava contemplado na lei tutelar em vigor, uma regra com força de lei, como afirma Becker (1997). A função dos agentes institucionais é fazê-la cumprir, impondo-a aos adolescentes sem qualquer negociação, uma disciplina que mais se aproxima da subserviência. Mas, se essa ação encontra falhas na sua execução, a justiça juvenil lançará mão de outros recursos para alcançar o seu objetivo, como parece ilustrar o episódio precedente. Se existe uma imposição ao cumprimento de uma regra, confrontamo-nos também com uma relação de dominação.

Esta discussão acerca da organização prisional enquanto sistema social remete-nos para um dos clássicos da literatura prisional, *The society of captives*, em que Sykes (1958) ilustra a

interação entre os internos e os demais atores sociais. Segundo o autor, o funcionamento deste sistema vem a ser possível pela falha estrutural da instituição prisional, que não consegue exercer por completo o poder sobre todos os atores. É esta falha que permite o entendimento por meio de negociações e relações. A partir dessa falha é que se podem compreender os acordos, as negociações e a divisão de poder que efetivamente move esse sistema de ação entre presos e aqueles que exercem o poder prisional. A ordem mantida na prisão é, deste ponto de vista, sempre precária, instável e sujeita à rutura dos acordos. Sykes colocou em evidência a trama das interações que se constroem no interior das prisões e permite compreender as possibilidades de manutenção da ordem e de alcance de alguns dos objetivos esperados pela sociedade face ao sistema prisional.

Todas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação. A relação entre o jovem e o monitor comporta uma dominação pelos parâmetros estabelecidos pela Lei Tutelar Educativa: o monitor é quem educa e o jovem é o sujeito que assimila as informações transmitidas. Ao impor a regulação de comportamento ao adolescente, o monitor serve-se da sua autoridade institucional para cumprir um objetivo. Todavia, o que se observa no centro educativo é a alternância entre agentes de dominação. O mesmo monitor que estabelece, por meio de alguma forma de dominação, um laço social com o jovem regido, numa situação ulterior essa posição pode reverter-se e esse indivíduo sofrer o domínio do seu chefe direto.

De entre todos os monitores, Gilson detém a mais longa trajetória na instituição, enquanto jovem institucionalizado no próprio estabelecimento, onde hoje trabalha enquanto profissional da instituição. Essa é certamente uma condição que o diferencia dos restantes monitores. É esse lugar de antigo interno na instituição que estabelece uma identificação entre ele e os jovens. Gilson não esconde dos adolescentes a sua trajetória e procura mesmo, através do seu discurso, dar visibilidade a uma possível mudança, mostrando com o seu exemplo que esta está disponível para qualquer um dos jovens. O mesmo traço identificativo que os aproxima enquanto sujeitos institucionalizados e que estabelece uma relação de confiança pode ser um vetor em direção à mudança do ser. É esse sentimento de confiança estabelecido com Gilson que o torna numa referência para a comunidade juvenil. É a ele que os adolescentes solicitam a compra de vestuário e demais objetos pessoais, por acreditarem que ele conhece as suas preferências. Os jovens gostam de se arranjar para receber as suas visitas e quem costuma comprar as suas roupas é Gilson, pois ele consegue comprar roupas de marca com um preço mais acessível.

Ciente de que essa relação de identificação reverte a favor da política tutelar, Gilson descreve como costuma agir com os jovens no centro educativo. Enfatiza a importância do toque físico, pois considera esse gesto uma representação de afeto no que diz respeito à aproximação entre as pessoas. Parece ser esse o seu primeiro passo no relacionamento com os adolescentes do centro educativo, o que o habilita a agente de mudança desses jovens. Afirmo que, ao estabelecer uma relação afetiva com os adolescentes, essa dinâmica relacional favorece-o na execução das suas tarefas no trabalho. Explica: “Quando peço algo e o adolescente não faz caso, outro pode dizer: Mas não estás a ouvir o que o sr. Gilson está a pedir?” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2011).

Através da interação firmada com Gilson, os jovens tornam-se seus aliados contra os colegas que ainda resistem à obediência às regras institucionais. A relação afetiva estabelecida com os jovens é, segundo ele, uma estratégia de trabalho. Gilson ilumina um princípio fundamental do sistema tutelar, a socialização. É a partir dela que se procura alcançar a mudança dos jovens entendida como a obediência às regras. Um laço afetivo que se estabelece exerce um poder sobre aqueles que estão sob a sua responsabilidade e tenta influenciar os jovens em direção a uma mudança ontológica. Desta forma, o laço social entre Gilson e os jovens promove o cumprimento da ordem, afinal, é o sr. Gilson “que está a pedir”, fazendo aqui uma referência ao recorte etnográfico acima registado.

A concepção da Lei Tutelar Educativa, valorizando a relação humana como motor da mudança dos jovens, revela um conhecimento especializado acerca da construção da identidade do indivíduo. Os objetivos do diploma são claros no sentido de diminuir a reincidência da delinquência juvenil e as estratégias para alcançá-los mostram-se vinculados à interação social. A identidade humana é construída num processo dinâmico de interação com os outros, onde o indivíduo assimila e incorpora julgamentos dos demais, bem como as “próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (Dubar, 1997: 13). Baseada nesta concepção, a política tutelar pretende redefinir a identidade dos jovens através dos laços sociais com os demais atores do centro educativo. Daí a importância depositada em cada funcionário e demais atores sociais em contato com os jovens, entendendo que, desse processo de socialização permanente, resultará uma reestruturação do sistema de disposições subjetivas dos adolescentes, um *habitus* reformatado pelos constrangimentos e elogios a que eles estão constantemente sujeitos.

#### 4. Os professores

O processo de admissão dos professores tem início com a abertura de concurso pelo Ministério da Educação. Os professores escolhem quais as escolas e as localidades onde desejam lecionar e estabelecem uma ordem de preferência. Guiados pelos critérios anuais da instituição promotora do concurso, os professores são encaminhados para os locais de trabalho de acordo com a sua indicação. Essa alocação dos docentes acarreta, geralmente, algumas contradições. Os professores mais novos são os que vão para o centro e não os mais antigos, dado que estes últimos já têm as suas rotinas estabelecidas. As disciplinas propostas são: Aprender para a vida, Matemática para a vida, Linguagem e comunicação, Inglês e Cidadania, matérias articuladas com o programa estabelecido pelo IIEP (Instituto do Emprego e de Formação Profissional). As matérias lecionadas estão direcionadas para os jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória e são adaptadas de maneira funcional para que aqueles possam aplicá-las no seu dia a dia.

Essa adequação entre as disciplinas e o quotidiano dos jovens representa, nas palavras dos docentes, “saber estar num ambiente, saber conviver com as pessoas, responder a perguntas em inglês no trabalho” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). O conjunto de pressupostos e de ações implícitas na nomenclatura das disciplinas e matérias a estudar colocam o jovem numa posição de quem é detentor de um não-saber, aquele que nada sabe sobre civilidade e sobre quem os agentes devem debruçar-se para o munir das competências tidas como básicas e necessárias à vida em sociedade. Aqui faço uso do termo “*savoir - être*”, na perspetiva de uma política tutelar capaz de pautar a sua ação pela procura da mudança do ser humano, como postula Dodier (1995). Para o autor, são aspetos *insignificantes* no quotidiano e nas práticas que imperam e consolidam as sugestões de como se deve ser.

Segundo Laura, existe, porém, uma dificuldade que antecede o processo de aprendizagem, pois os professores não querem ensinar no Centro, “têm receio de vir para as cadeias, conviver com os bandidos e, principalmente, que algo lhes aconteça” (Diário de campo, notas do dia 28/02/2011). Trata-se de representações imaginárias acerca dos jovens internos, que intermediam não somente as relações com os técnicos, mas também povoam as fantasias dos professores no momento da sua admissão no centro educativo. Um medo que transparece nas falas e atitudes, sendo talvez um elemento relevante a estar presente nas relações com os jovens. Um fator que está associado a um distanciamento entre estes atores.

Uma das professoras do centro contou-me que “queria vir para cá, não gosto de permanecer num único lugar. Acho que nos mantermos num único lugar cria vícios e, por isso, quis vir para cá” (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013). Este tipo de discurso não é vulgar e pouco nos deparámos com ele durante a pesquisa de campo. Em contraste com a sua satisfação em conhecer uma outra realidade juvenil, ela revela um outro sentimento, vivenciado pelos seus colegas: “Para muitos professores, vir para cá é um castigo”. E sentem-no ao saberem que foram destinados para o centro educativo (Diário de campo, notas do dia 18/12/2013).

Uma sensação representada no relato da nova professora de matemática, tomada por um pavor enorme ao saber que vinha trabalhar no centro educativo: “Eu fiquei apavorada, quando soube que vinha trabalhar aqui, pensei que seria violada por eles [jovens]. O meu marido disse-me que aqui não era um sítio para uma mulher como eu trabalhar” (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011). Um medo que se estendeu pelos primeiros dias e que tentou enfrentar com o auxílio dos seguranças para tentar preservar a integridade física que presumia ameaçada. No seu primeiro dia de trabalho, dirigiu-se à equipa dirigente e perguntou se haveria a presença de seguranças quando estivesse na presença dos adolescentes, “pois estava apavorada com a ideia de ficar sozinha com eles. Eles não são flor que se cheire, são perigosos. Às vezes, sinto o ambiente pesado”, disse, referindo-se ao grau de periculosidade dos jovens (Diário de campo, notas do dia 25/11/2011).

A homogeneização da imagem “não são flor que se cheire, são perigosos” parece ser transversal no universo totalizante vivenciado num estabelecimento de reclusão, tendo em vista que também Cunha (1994), na sua pesquisa desenvolvida num sistema prisional feminino, chama a atenção para o mesmo processo. Uma marca resultante de muitos discursos enunciados por instituições, pelos media e por pessoas que influenciam a construção de um estereótipo.

Proferidas pelos atores sociais que representam a pluralidade dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 2007), as suas falas são capazes de gerar e consolidar léxicos acerca dos jovens em conflito com a lei. Segundo o pensamento de Sykes, “a prisão é um instrumento do Estado, uma organização designada para realizar o desejo da sociedade em relação ao infrator” (1958: 13). Nesse sentido, o desejo da sociedade seria veiculado pelos enunciados das palavras, léxicos que segregam os indivíduos, os quais transportam consigo, mesmo depois de cumprirem a expiação dos seus atos, um rótulo que lhe foi imposto. Uma “fala acreditada” que se eleva diante de muitos enunciados, um estatuto de oficialidade conferido ao emissor no mercado linguístico (Bourdieu, 1998b: 58).

Ainda nesta mesma direção, as nomeações professadas por órgãos oficiais são somadas ao impacto emotivo do discurso da vítima, aspeto discutido por Garland (2001c), contribuindo para engrossar o caldo homogéneo no qual os jovens em conflito com a lei são enquadrados. As referidas adjetivações acerca deste jovem permanecem presentes no centro educativo e encontram apoio nas atitudes consideradas de infração pelos agentes da instituição. É nesse mesmo sentido que o processo de homogeneização no centro educativo opera, deixando pouco espaço para que a vida anterior à institucionalização desses jovens seja valorizada.

Mas, além deste aspeto, a propriedade de comunicar, de transmitir algo através das palavras, não pode ser percebida como uma ação inocente (Bourdieu, 1998b:18). Há um sentido intrínseco às palavras que espelha a relação de forças constituídas no campo social, refletindo a hierarquização dos que enunciam e daqueles sobre quem se enuncia. A estratégia de resgate à ordem social está associada a quem profere a enunciação, implicando numa função política em que um grupo se impõe, por meio da sua opinião e ideologia, a um outro. Uma relação de força que traduz também uma relação de poder “que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações, e que podem permitir acumular poder simbólico” (Bourdieu 2002c, 11).

Um movimento que engendra um consenso das opiniões acerca desse *outsider*, para usar o termo de Becker (1997), em que, pelo facto de ter desobedecido às normas, esse jovem deve ser domesticado consoante a ordem social concebida por um grupo dominante. Acatar essa concepção no que diz respeito ao jovem em conflito com a lei pode nortear a prática pedagógica de alguns professores, como retrata Marvel numa avaliação depois do almoço, ao reclamar por causa do tratamento de alguns professores: “Todos os professores nos tratam mal”. Uma impressão que é interpretada por Juarez como se o problema repousasse do lado dos jovens: “Mas isso é porque vocês não gostam de escola” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013). Mais um elemento no processo de homogeneização a ser agregado ao manancial de clichês sobre os jovens e que, na linguagem empregada pelos atores institucionais, se consolida como verdade.

Apesar de as informações referentes à tipologia e às circunstâncias do ato qualificado como um crime cometido pelos jovens serem veiculadas somente aos técnicos, algumas vezes é usada a expressão “fim de linha” pelos demais atores, querendo isto significar, no contexto institucional, que “aquele” jovem permanecerá numa escala crescente na criminalidade. Também não é dado esse tipo de conhecimento aos demais jovens internos. Mas alguns deles frequentavam os mesmos lugares ou mantinham algum contato antes da sua chegada à instituição, o que pode dar azo a que essas informações se disseminem pelo centro educativo (Diário de campo, notas

do dia 23/02/2011). Estes aspetos da vivência dos jovens, ao circularem, ajudam a consolidar um padrão acerca do jovem em conflito com a lei, constituindo uma linguagem pronta e estruturada que retrata as formas simbólicas enquadradoras desse perfil de jovem institucionalizado através de imagens, fotos divulgadas, indumentárias ou ainda determinadas expressões que, no conjunto, ajudam a constituir o perfil dos jovens através dos meios de comunicação, propagando e consolidando socialmente todo esse material simbólico que envolve os adolescentes.

Numa tentativa de repensar as representações dos jovens que os professores novos trazem consigo, a equipa dirigente organizou um curso de formação de três dias para os professores recém-chegados. Neste evento, procurava-se, de algum modo, desconstruir a carga simbólica associada aos jovens institucionalizados, bem como “apresentar” a instituição onde começavam a lecionar, trabalhando para tal os sentimentos dos professores em relação aos jovens e ao modo como deveriam lidar com eles (Diário de campo, notas do dia 28/02/2011). Entretanto, esse material simbólico dos professores em relação aos jovens parece permanecer intato depois do curso e estar sempre presente, inclusive, na forma de se relacionarem com eles. Eliseu refere essa questão importante da nota dada ao adolescente enquanto instrumento de punição.

O professor, no fim de cada aula, tem de avaliar o comportamento global de cada aluno. Este é, portanto, um fator fulcral na vida institucional do jovem, como discutiremos no capítulo “De zero a cinco: avaliando a cidadania no quotidiano”. Porém, para alguns docentes, conhecedores de que uma avaliação muito baixa tem como consequência a aplicação de sanções ao adolescente, a atribuição de uma nota inferior não é procedimento incomum entre os professores. A nota consiste assim num instrumento de poder usado contra o jovem para incrementar um conjunto de sanções a ser-lhe aplicado. Além de lhe poder ser confiscada a liberdade, uma nota baixa dada pelo professor contribuirá para confiscar algumas conquistas do jovem durante o internamento.

Diante deste cenário, Eliseu dirige uma questão à equipa dirigente. Quer saber qual deve ser a posição tomada pelo monitor num curso de formação para os monitores, se se deve endossar a nota dada pelo professor ou contrapor-se? As implicações desta questão são importantes. Eliseu levanta a questão de que o uso do instrumento de avaliação pode ser usado como ato de represália e punição, fundamentado na representação simbólica que os professores têm dos jovens e não por estes terem feito algo diretamente contra o professor. Segundo a equipa dirigente, o monitor deve agir de acordo com a avaliação do professor, pois, embora a avaliação apresente imperfeições, ela consiste num instrumento disciplinar (Diário de campo, notas do dia 21/06/2011). Diante desse entendimento de que a avaliação deve funcionar como disciplinadora,



revela que o sistema tutelar tem adotado uma conduta política, escamoteada pelo argumento educacional, como discutiremos no último capítulo.

Embora haja uma territorialização dos atores sociais que trabalham no centro educativo, existindo áreas espaciais específicas para a atuação de um determinado agente, essa territorialização funcional dilui-se por entre a aliança que entre eles se forma na exigência de disciplina. Nos horários das aulas, um monitor acompanha sempre, de forma destacada, a área de domínio do professor, permanecendo, geralmente, no hall da unidade residencial, de modo a poder intervir quando para tal for solicitado. A prof. Sophia estava prosseguindo com a aplicação dos exercícios, quando Marvel se recusou a fazê-los. Ela insistiu com o aluno, mas, diante da sua inércia, recorreu a Diego solicitando que ele interviesse. Quando o jovem saiu da sala, imediatamente o monitor se interpôs e perguntou-lhe: “O que se passa?”, usando então a relação hierárquica que estabelecera com o jovem para que a ordem fosse restabelecida na sala de aula. Ora, ante um confronto deste tipo, se não houver uma concordância do jovem para realizar a tarefa pedida pelo professor, a instituição pode fazer uso da contenção física como um recurso mais coercivo, tal como testemunha Diego (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013).

A desmotivação dos alunos é algo facilmente reconhecido pelos elementos do grupo dos professores. Evidenciada perante uma tarefa proposta, é, por vezes, sinalizada pelos jovens com o protesto “Professora, eu já estudei isso, eu já sei isso” (Diário de campo, notas do dia 14/03/2011). Segundo os professores, quando os jovens entram no Centro, não são avaliados relativamente ao seu nível de escolaridade. Entram logo no 9º ano, embora digam que já o tenham concluído. Um tema que foi trazido para a discussão pelo procurador Norberto Martins, num artigo publicado no Jornal *Público*: “Um educando que entre, por exemplo, em fevereiro, no módulo de Matemática, aprende a raiz quadrada sem que haja qualquer verificação dos seus conhecimentos prévios, como seja a capacidade básica de somar ou subtrair”.<sup>34</sup>

Embora possa haver um desfasamento entre o percurso educacional anterior do jovem e a formação pedagógica no centro educativo, a categoria dos professores é uma ferramenta importante nesse processo, fazendo uso, inclusive, de recursos lúdicos para a aquisição de competências consideradas importantes pelo sistema tutelar. Um exemplo desses recursos é o caso do Jogo da Glória, projetado pela professora Ana, que adaptou diversas situações retiradas do quotidiano institucional e as articulou com o sistema de punição e recompensa pautadas pelo comportamento do jovem. O jogo é conduzido por uma pessoa que dirige perguntas às equipas,

---

<sup>34</sup> <http://www.publico.pt/Sociedade/centros-educativos-falham-na-integracao-de-jovens-delinquentes> 1478499, acesso em 15 de março de 2011 às 19:58.

e assim foi realizado no dia do aniversário do centro educativo. As equipas eram formadas pelos familiares, que puderam, deste modo, vivenciar num jogo paralelo os episódios de recompensa e sanção que ocorrem nas rotinas juvenis. O propósito dessa ação lúdica era dar a conhecer à família a política tutelar e cooptá-la como parceira para instrumentalizar os jovens na incorporação dos valores tutelares (Diário de campo, notas do dia 31/05/2011).

Mas, no intuito de incutir a mudança no jovem, os professores utilizam ainda outros recursos lúdicos. Foi o caso da proposta da professora Tânia para a confraternização do fim do ano letivo no Centro. Após uma breve avaliação do período letivo, a professora diz: “Foi francamente muito positivo este convívio e gostava de vos mostrar um filme de força, de esperança e de coragem” (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013). Ela elaborou um mosaico com várias fotos dos jovens do centro educativo em diferentes contextos, tendo inserido como fundo musical o “Hall of Fame”, da banda *The Script*.<sup>35</sup> Esta é uma música cuja letra enaltece a capacidade que cada indivíduo tem para ser o melhor, para se tornar um campeão. A mensagem, que encoraja a vencer obstáculos, é usada no vídeo incitando todos a realizarem o que mais desejam. Quanto ao recurso, resgata a questão da responsabilidade individual sobre as escolhas, sugerindo que a superação dos obstáculos remete para uma ação única do indivíduo, sobre quem recai o encargo pelo seu sucesso e pela sua irresponsabilidade relativamente a certas opções tomadas.

Estes “artefactos pedagógicos” são valorizados pela equipa dirigente. No final da atividade, um dos membros da equipa dirigente revela que “o grupo foi bom e gostava que voltasse”, e agradeceu a cooperação dos professores ao longo do ano letivo (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013). Fiz uso do substantivo “artefacto” por entender que os artefactos podem

---

<sup>35</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=mk48xRzuNvA> acesso em 12/07/2013. Subtitles Hall of the Fame: Yeah, you could be the greatest/ You can be the best/ You can be the King Kong on your chest/ You could beat the world/ You could beat the war/ You could talk to God, go on this door/ You can throw your hands up/ You can beat the clock/ You can a mountain/ You can break rocks/ You can be a master/ Don't wait for luck/ Dedicate yourself and you can find yourself/ Standing in the hall of fame/ And the world's gonna know your name/ 'Cause you burn with the brightest flame/ And the world's gonna know your name/ And you'll be on the walls of the hall of fame/ You could go the distance/ You could run the mile/ You could walk through hell with a smile/ You could be the hero/ You could get the gold/ Breaking all the records that thought, never could be broke/ Do it for your people/ Do it for your pride/ How you ever gonna know if you never even try?/ Do it for your country/ Do it for you name/ 'Cause there's gonna be a day when your/ Standing in the hall of fame/ And the world's gonna know your name/ 'Cause you burn with the brightest flame/ And the world's gonna know your name/ And you'll be on the walls of the hall of fame/ Be a champion/ Be a champion/ Be a champion/ Be a champion/ On the walls of the hall of fame/ Be students, be teachers/ Be politicians, be preachers/ Be believers, be leaders/ Be astronauts, be champions/ Be truth seekers/ Be students, be teachers/ Be politicians, be preachers/ Be believers, be leaders/ Be astronauts, be champions/ Standing in the hall of fame/ And the world's gonna know your name/ 'Cause you burn with the brightest flame/ And the world's gonna know your name/ And you'll be on the walls of the hall of fame.

ser produzidos por diferentes matérias-primas, neste caso, foram a música e o jogo, tendo como finalidade específica incrementar a política tutelar. Podemos afirmar que este é um discurso em consonância com os princípios do sistema tutelar, um dizer derivado do Direito que aponta para o “dever ser” (Bourdieu, 1998b: 20), compondo um padrão de comportamentos e atitudes que o jovem deve adotar como seu, que vem a ser imposto de forma transversal nos pronunciamentos dos diferentes atores.

Todavia, o discurso dominante no centro educativo, que também se revela nas enunciações dos docentes, é um discurso que restringe e simplifica a problemática da delinquência juvenil relegando-a para um ato de escolha pessoal a partir do qual o adolescente pode optar por uma vida assente nos parâmetros sociais ou permanecer na transgressão. Esse discurso é assumido pelos agentes e já parece encerrado no seu conteúdo e forma de expressão, estruturado por um grupo social que compõe algumas instâncias do Estado, para aqui fazer referência a Kirchheimer (2003), argumento que pode ser complementado com base no pensamento de Althusser (2007). Um espaço institucional como o centro educativo, que consiste numa instituição de formação e de repressão dos jovens em conflito com a lei, propicia a difusão e a consolidação de uma racionalidade em voga num determinado momento histórico.

O conceito de “aparelho ideológico do Estado”, que nos remete para a forma e o conteúdo de visões do mundo difundidos no interior das instituições direcionadas para a formação, dá conta de um espaço institucional em que se verifica a propagação da ideologia de um grupo social através das enunciações dos agentes. Trata-se de um conceito que influencia a instauração dos valores culturais de um grupo social, homogeneizando os seus interesses. No sistema tutelar, correspondem a predicativos que dizem respeito a regras como a que levam a escolher que comportamento assumir perante a sociedade, que gostos adquirir, que sentimentos manifestar, que crenças preconizar, e todo um conjunto de aspetos para “conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável” (Presidência do Conselho de Ministros, 1999: Art. 17º).

Todavia, ao resgatar este conceito althusseriano, remeto para um outro sociólogo, Bourdieu, que também se debruçou sobre a reprodução dos valores associados às relações de dominação. Com base no pensamento deste teórico as relações estabelecidas entre os agentes e os jovens institucionalizados estão direcionadas para influenciar o seu agir, o seu pensar e o seu sentir na tentativa de dar um novo formato aos adolescentes em conflito com a lei. No caso da política tutelar, o objetivo parece ser mudar os aspetos já incorporados pelos jovens para uma outra configuração configurada pelo sistema tutelar.

## 5. Os jovens

Com efeito, o jovem posiciona-se em último lugar na composição dos atores do centro educativo. E porquê? Tentámos, neste capítulo, trazer para o debate o universo social do centro educativo e a interação entre os seus atores. Observámos, no entanto, a existência de uma hierarquia entre os adultos e os adolescentes, que se revela como um aspeto de natureza estrutural próprio da instituição. Procurámos aqui retratá-lo, posicionando o jovem como o último elemento numa relação de tipo vertical relativamente aos outros atores. Nesta circunstância, o jovem tenta agenciar a sua própria existência no sistema de ação coletiva que constitui o centro educativo. As ações institucionais estão direcionadas para atender às necessidades dos jovens em conflito com a lei, mas não são discutidas e pensadas também com eles. A preocupação principal parece ser elaborar um plano que promova o cumprimento do objetivo contemplado na Lei Tutelar Educativa durante a permanência dos jovens na instituição.

Ao ingressar no centro educativo, os jovens trazem consigo, no seu *habitus*, a partir de uma rede relacional que criaram, concepções sobre si mesmos que demonstram a constituição da sua identidade, isto é, que constituem disposições subjetivas e “elementos culturais” produzidos e partilhados. Ao longo da execução da medida tutelar, todos os atributos identitários, que trazem consigo enquanto escolhas, são postos em xeque e a sua história vem a ser questionada. Tem então início um processo de desconstrução do eu e, concomitantemente a esse procedimento, novos vínculos com os agentes institucionais vão sendo tecidos, em virtude de uma estratégia que promova uma reedição da sua identidade.

Todavia, na perspetiva do Estado, é a própria condição dos jovens enquanto infratores aquilo que os descredibiliza relativamente à sua capacidade de decidir sobre a sua própria vida, já que, quando tinham essa possibilidade, eles haviam falhado. Fica claro que a condição de jovem em conflito com a lei outorga à justiça tutelar uma intervenção, não somente sobre os seus atos, mas na sua corporalidade, nas suas emoções, na sua sexualidade, enfim, no seu ser. E, apesar de ser estimulado o desenvolvimento da sua autonomia, ao jovem é-lhe, porém, confiscada toda a autonomia e toda a independência sob a alegação de que o adolescente, por ter cometido um ato ilícito, mostrou, perante o aparato do Estado, não saber fazer uso devido destes valores (Chantraine, 2000a: 374).

É com base nesta prerrogativa que o aspeto político se aloja. Constituindo um contexto de dominação, um determinado grupo de atores é investido de um poder e de um saber sobre a vida dos jovens e dos adolescentes, que, por sua vez, são vistos como não tendo suficiente sentido

de responsabilidade para decidir sobre si, e por si, mesmos. Entretanto, não podemos afirmar que não haja a participação dos jovens nas aulas ou nas atividades. Existe. Porém, a elaboração é sempre pensada pelos adultos, aspeto que nos remete para Becker (1997: 17) quando este, ao abordar a constituição das regras destinadas aos jovens e a forma como são aplicadas, afirma que essas regras são elaboradas para os jovens, é certo, mas ... pelos adultos. E este contexto configura, no nosso entender, uma situação que se assemelha ao contexto vivido no centro educativo.

Mas é através da expressão dos jovens do centro educativo que podemos atestar a incidência deste universo político e estrutural. Vejamos um exemplo etnográfico ilustrativo. Por ocasião da realização da festa do centro educativo, em 31/05/2013, foram abordadas diversas temáticas, entre elas, os sonhos e a multiplicidade do ser humano, temas explicitamente inspirados na obra de Fernando Pessoa. Foi esse o mote usado pela professora de Português para estimular a expressividade dos seus alunos através de poemas. Todas as obras foram compiladas num livro com a reprodução do retrato de Fernando Pessoa. Mas essa capa não era de papel. Era de folha de madeira e fora feita pelos alunos da turma de marcenaria. O livro foi oferecido às famílias e às autoridades presentes. O livro, segundo uma das professoras, revelava as vozes dos jovens e os seus respetivos sentimentos. Trago aqui um poema escrito por Venâncio, numa aula de Português:

### **Triunfo do novo eu**

Sinto que estou a mudar,  
Para um futuro melhor alcançar.

Estou, lentamente, a amadurecer,  
Porque o meu passado quero esquecer.

Tenho, às vezes, vontade de desistir,  
Mas sei que preciso evoluir. As  
minhas memórias me causam dor,  
Às coisas boas não dei valor.

“Deus escreve direito por linhas tortas” Não  
consigo viver sem fazer batota.

Sinto que estou a adoecer,  
Preciso lutar para sobreviver.

Não soube aproveitar a liberdade,  
Sou uma pessoa com muita vaidade!  
Na rua, me olham como um criminoso.  
Confesso que, por vezes, sou um pouco maldoso.

Sou uma pessoa muito confiante,  
Da realidade, estou muito distante.  
Nunca soube o que era amar,  
Mas, finalmente, aprendi a perdoar.

O poema retrata o processo de transformação ontológica do jovem em conflito com a lei que o sistema tutelar pretende acionar durante o internamento institucional. Por sua vez, esta operação parece provocar nos jovens um dilema, pois parecem sofrer de um “padecimento” resultante da escolha implícita entre declinar ser quem se é (“não consigo viver sem fazer batota”) para se evoluir. Apesar de reconhecer que os seus atos o levaram à criminalidade, tendo contribuído para a construção de um estereótipo de criminoso, o texto parece indicar um certo conflito entre o que “eu sou” e “o que querem que eu seja”. Um conflito que parece carregar dor e sofrimento, muitas vezes, permeado por um sentimento de renúncia, pois deixar de ser quem somos para procurar ser um outro, de acordo com um “dever ser” pautado pelos parâmetros institucionais, pode resultar num adoecimento, como explicitado por este jovem. No entanto, como afirma Maurice: “Não se pode expressar tudo o que se sente, porque se não somos punidos. Daí, para não ser punido, há coisas que temos que guardar para nós”.

O que ele quer dizer é que os jovens têm que sustentar uma imagem do eu com atributos que possam ser aceites na instituição, uma condição que me remete para o conceito de fachada cunhado por Goffman (2005a). Os jovens só podem dizer e demonstrar algo que esteja aprovado e definido como valor social positivo com base em padrões que os demais acreditam ter sido incorporados. Contudo, os versos de Venâncio revelam a dificuldade de manter

permanentemente esses atributos positivos. Essa coerção social instaura no jovem a necessidade de que seja ele, antes até do que qualquer outro, o seu próprio carcereiro ao expressar as características que a instituição incessantemente lhe recomenda que expresse.

Além disso, se as expressões verbais e gestuais são previamente filtradas antes de elas poderem ter lugar, isto leva-me a suspeitar que a divulgação pública do poema, precisamente na comemoração do aniversário do centro educativo, possa estar veiculada à imagem da eficácia da intervenção do sistema tutelar. Dar a conhecer amplamente esse poema através de um livro a ser distribuído pelas famílias e instituições vinculadas ao sistema tutelar destaca a bem-sucedida intervenção, pautada em princípios como a responsabilidade individual, a liberdade e a autodeterminação, demonstradas na composição de Venâncio.

Percebe-se no texto a declaração de um indivíduo que confessa não ter sabido usar a liberdade ante as opções que diante dele se lhe colocaram, em parte até por conta da vaidade das conquistas que povoam o universo juvenil promovida pela transgressão. Constatação idêntica parece ser aquela revelada por outro jovem, Amâncio, na entrevista que nos concedeu, segundo o qual “o tráfico dava dinheiro, tomava champanhe, vinho, tinha as miúdas que queria, porque tinha dinheiro no bolso e podia comprar as coisas”. Contudo, apesar das benesses que a delinquência juvenil lhe trouxera, esse era um passado que ele queria esquecer e querer apenas vislumbrar uma mudança para si mesmo.

Parece tornar-se claro que a sociabilidade presente nas interações entre os jovens e os demais atores institucionais indica que esta detém um papel importante na consolidação de um processo de mortificação do eu do jovem. Retifico que estas interações devem ser pensadas de maneira mais alargada, e não restritas apenas às vivenciadas no interior do centro educativo, tendo em vista que todos os atores que interagem com os jovens são convidados a participar no projeto de intervenção proposto pelo sistema tutelar. Um conceito presente nos versos de Venâncio, que afirma querer esquecer o passado, mas não o faz voluntariamente, quer esquecer porque a instituição, através dos atores que o cercam, o impõem a realizar tal ação.

Recorro às notas de terreno, registadas em maio de 2013, para responder a este processo de mudança identitária na subjetivação dos jovens que se inicia ao longo da estada na unidade de acolhimento. O mês de maio, sendo o mês do aniversário do Centro, tem uma programação intensa. Ramon, monitor, começa por estimular a fala do jovem acerca da atividade para dar início à avaliação diária depois do almoço com os jovens. Todavia, essa mesma interação entre o monitor e os adolescentes ilustra como é operado o mecanismo institucional de esvanecimento

do eu do adolescente através do discurso dos agentes associado à aplicação das notas. Todos haviam terminado a refeição, quando Ramon dá início à avaliação:

Ramon : “Então, hoje jogaram rugby?”

Jovem : “Mas aqui é sempre a mesma coisa”.

Ramon : “Mas hoje o dia foi completamente diferente”.

Jovem : “Mas só uma ceninha, só porque fui lá fora”.

Ramon : “Nós estamos aqui a fazer o nosso trabalho, foste tu que vieste para cá, foi o juiz que te pôs aqui”.

Virando-se para outro interno : “Venâncio, para ti o dia foi maravilhoso?”

Venâncio : “Saí do quarto, joguei rugby, que não tinha jogado antes”.

E, com frases curtas e repetidas, as avaliações prosseguem.

Jovem: “O meu dia correu bem”.

Ramon: “Gostaste da atividade?”

Jovem: “Gostei”.

Ramon: “Divertiste-te?”

Jacques: “Sim. A minha manhã correu bem, ainda não tive uma nota”.

Imediatamente, o monitor Ramon reivindica para si o poder que tem de decidir sobre que nota deve atribuir ao jovem. “Eu tinha um 4 e um 2 para dar. Sabes porquê o 2?” Porque ele restringe ou amplia as ações dos adolescentes, a nota é um elemento ao serviço de um poder que é exercido sobre os jovens. Jacques tenta adivinhar o motivo. Por que irá ter uma nota tão baixa?

Jacques: “Por causa da roupa espalhada no quarto?”

Ramon: “Não, por causa das tuas bocas”.



Jacques: “Mas eu sou assim”.

Ramon: “Ah, então és assim, mas tens que mudar” (Diário de campo, notas do dia 01/05/2013).

Esta última proposição do monitor expressa, na verdade, um imperativo. Sim, a dinâmica de reconhecimento das características individuais ocorre a partir do internamento, porém, o adolescente não mais pode ser o mesmo. O jovem ingressa com a sua bagagem histórica, com as suas vivências, mas deve despojar-se desses elementos que compõem o seu ser. Este cenário sugere um cenário muito semelhante ao que fora apresentado por Sykes na sua pesquisa realizada na New Jersey State Prison e publicada em 1958. O autor descreve as práticas impostas aos detidos pelos guardiões, argumentando que elas constituem “um meio dos objetivos alocados pela ordem social” se tornarem justificáveis (Sykes, 1958: 14). De facto, é mandatário mudar a forma de ser do jovem através das práticas dos agentes para que o restabelecimento da ordem social seja devidamente alcançado.

No centro educativo, esse contexto pode ser ilustrado quando Ramon explicita qual o papel assumido pelos monitores, declarando que “hoje a relação é de imposição de regras” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013). Nas suas colocações, os monitores julgam-se possuidores de uma verdade incontestável, ratificada pela aplicação da medida tutelar, posição oposta àquela que é assumida pelos adolescentes (considerados) irresponsáveis, atributo que por si já justifica uma prática sancionatória. Este é um contexto similar ao retratado por Weinberg (1942: 721–22) quando aborda a estrutura social do estabelecimento prisional, demarcando a interação entre os grupos dos agentes penitenciários e os presos. Nessa configuração social, esses grupos assumem estatutos extremos. Tal como argumenta Dias (2014: 123), “os agentes penitenciários julgam-se sempre certos, honestos e protetores”. Em contrapartida, os presos são “bandidos”, posição esta que suporta o instrumento punitivo como única forma de compreensão possível dos detidos.

Mas, diante do “rípido” contexto de internamento, Goffman propõe a existência de um ajustamento por parte dos internos em relação aos guardiões, que consiste num campo de negociações e adaptações nos espaços institucionais. Com efeito, Goffman propõe uma tipologia para esse campo de ação dos internos no quotidiano institucional, subdividindo-a em ajustamentos primários e secundários (2008b). Nas instituições estudadas, este sociólogo observou uma predominância do uso de dispositivos não normativos e ilícitos usados para mascarar o objetivo imperioso da instituição relativamente ao ser em que os internos se devem

transformar. Este comportamento que deve vir a ser o dos internos foi designado como ajustamento secundário. Todavia, no centro educativo que observei, ao contrário do que este autor considerou como predominante, o ajustamento primário esteve bem mais presente entre a comunidade juvenil, tendo em conta o comportamento cooperativo do jovem quando solicitado a contribuir para a organização e para as atividades exigidas.

Segundo Ramon, quando os jovens entram no centro, eles “não querem participar, não querem fazer nada, ficam-se escorando nos cantos” (Diário de campo, notas do dia 13/05/2012). Após um período inicial, o comportamento de alguns jovens parece mudar e começam a agir cooperativamente, participando na organização dos eventos sem que os monitores o solicitem, como é o caso de Kleber, que estava sempre a tentar ajudar nas tarefas de decoração e na composição do ambiente festivo. E se, no início, o jovem parece destacado das tarefas do quotidiano institucional, que dispositivo promove a sua mudança de modo a que passe a ter uma atitude mais ativa ao longo da sua permanência na instituição? A resposta reside num processo semelhante àquele em que o indivíduo se constitui enquanto indivíduo. Mas, este processo é também permeado pela compreensão que o jovem alcança relativamente aos julgamentos e impressões sobre os outros.

Na opinião de Juarez, o fomento da reflexividade e do auto-escrutínio do adolescente decorre da necessidade que o jovem tem de crescer e amadurecer dentro do centro educativo. Para ilustrar a eficácia desta estratégia, Juarez recorre a um episódio protagonizado pelo grupo do Circo matemático, um grupo de atores que diverte e atrai para a matemática através da realização de atividades lúdicas, e que envolveu o jovem Venâncio durante a avaliação após o almoço. Este grupo foi convidado pela equipa dirigente a participar nos festejos do aniversário do centro educativo. No final da apresentação, alguém reparou que o grupo se tinha esquecido de levar um dos dados usado nos jogos. Venâncio ficou com o dado e justificou depois a sua atitude. “Esqueceram-se do dado e agora é meu. Eu não escondi o dado, eu não o fiz com a intenção de ficar com o dado.” Porém, a pressão exercida pela instituição através do enunciado de Juarez, obrigou-o a rever o seu discurso, afirmando, então, “mas o Dr. Juarez tem razão, foi uma atitude má” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

Mesmo que não fosse esse o seu desejo, ele sabia como devia atuar diante dos técnicos. Mas, se ele sabia que estava certo, por que assumiu uma culpa que não lhe pertencia? Ele encena o que acredita que esperam dele e assim reconhece que teve uma “má atitude”, pois, caso não correspondesse à expectativa que os monitores tinham dele, iria imediatamente para o quarto ou seria punido. Se ele agiu dessa forma porque se encontrava constrangido por um contexto

institucional ou se ele agiria assim em qualquer outro espaço, não o saberemos. O ato de reconhecimento é reiterado por Juarez. “Eu não gosto de colocar vocês de castigo, mas vocês aprendem mais quando reconhecem a má atitude”. Todavia, o jovem já sabe que a sanção será aplicada irremediavelmente como um lembrete para o recordar de que atuou de forma indevida. Como ele já antecipadamente reconhece, antecipando a sentença, “Amanhã, eu não vou jogar à bola, né?” Sentença que é prontamente confirmada por Juarez: “Não, amanhã não vais.” Contudo, quando a avaliação termina, Venâncio dirige-se a outro monitor solicitando-lhe que converse com Juarez para que este lhe retire a sanção, dizendo que houve um mal-entendido (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

O que posso depreender é que, no que diz respeito ao jovem, o processo de socialização no centro educativo procura a incorporação de um novo *habitus*, além de promover uma série de ações reflexivas cujo papel é possibilitar uma mudança estrutural na identidade pessoal do jovem. Pensando bem, talvez possamos afirmar que essas práticas reflexivas acerca dos seus atos se tenham tornado uma ferramenta fulcral para a assimilação do novo *habitus*, nem que seja de forma transitória, para poder enfrentar com sucesso o desafio de habitar o centro educativo. E a prova do sucesso, para si próprio, é desde logo a saída do centro educativo o mais rapidamente possível.

O enunciado que Venâncio emite na primeira pessoa do singular ilustra o que Giddens (2002: 37) afirma como sendo o eu o cerne do exercício da reflexividade, “o eu se torna um projeto reflexivo”. Um processo que atua nos ritos de passagem quando se observa uma reorganização psíquica nesses períodos de transição que ligam uma mudança pessoal e social. Recorro às palavras de Caetano para complementar este axioma:

“Mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso. A resposta aos fatores estruturais é filtrada pelas preocupações, prioridades e objetivos de cada indivíduo. Nalguns casos, esses fatores atuam como constrangimento à concretização de projetos, noutros, como capacitação para realizarem os seus objetivos” (Caetano, 2011: 158).

É este exercício de reflexividade que se pretende que permeie todas as ações dos adolescentes no seu quotidiano no centro educativo. Este quotidiano é sancionado pelo Projeto de Intervenção Educativa que, nesta mesma perspetiva, tenta moldar o próprio projeto reflexivo de identidade pessoal do jovem. É uma reflexividade que fundamenta um projeto identitário com existência, pelo menos, durante a duração da medida tutelar que o circunscreve ao centro educativo. Se o projeto terá rasto identitário quando o jovem sair em liberdade, ninguém sabe.

Nem o próprio jovem, grande parte das vezes. Um assunto que veio a ser motivo de conversa num momento em que eu e Erick conversávamos sobre educação e Erick afirmou que não era uma pessoa educada e que “por isso estou aqui no centro educativo”. E Erick completou o seu raciocínio com estas palavras de autorreconhecimento:

“Eu mudei, tenho autocontrolo. Eu era estúpido, agressivo. Numa situação de confronto é que aprendemos a pensar antes de agir. Se fosse lá fora, não sei.... lá fora é diferente. Eu só posso responder quando estiver lá fora. Hoje, sei como reajo e sei como lidar com eles. Isso tem a ver com os vários trabalhos que fazem connosco. Não é só a punição, é trabalho de psicologia, os objetivos a atingir. Eles fazem-nos entender os nossos problemas e pensamos o que levou a cometer crimes” (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013).

Mas, se a reflexividade pessoal é informalmente estimulada a partir dos laços e interações institucionais estabelecidas entre os jovens e os agentes, ela não deixa de ser produto de uma relação de forças sempre inserida numa perspetiva política foucaultiana:

“A força implica em ações e atos, tais como “incitar, induzir, desviar, ampliar ou limitar”. (...) Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si). Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder é a relação de força com outras forças), trata-se de uma dobra da força. Trata-se de modos de existência, ou de invenção de possibilidades de vida. (...) Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder” (Deleuze, 1992:116).

Entendo esta citação, retirada de *Conversações de Deleuze*, como se o discurso dominante tivesse como alvo a mudança do ser juvenil, surgindo em diferentes direções em diversos agentes. Em contrapartida, existe um reconhecimento dos traços individuais do próprio jovem, “eu sou assim”, instalando um conflito que emerge de uma polaridade entre o modo de viver que o adolescente toma como sua essência, recriando maneiras para não se desvanecer dentro da instituição e, de outro lado, uma força exercida sobre os adolescentes com os apelos constantes para se tornar num outro ser.

Uma situação que se torna naturalizada quando confrontada com outra realidade juvenil. No dia 30/07/2013, conforme acordado com a equipa dirigente, apresentámos o documentário intitulado *Juízo* aos jovens da Progressão. *Juízo* é um vídeo que expõe a rotina tutelar brasileira. Ao longo da projeção do vídeo, os jovens demonstravam indignação por tamanha violência sofrida pelos adolescentes brasileiros. Roger reage imediatamente ao ver uma cena em que os jovens ficam confinados em celas: “Isto é uma jaula. Isto não é humano. Aquilo é uma prisão, que humilhação”. Todavia, este julgamento acerca da realidade brasileira obscurece o contexto

institucional onde os jovens portugueses estão inseridos. Os adolescentes não se dão conta de que, ao contrário de uma jaula física na realidade brasileira, eles têm sido confinados no seu próprio corpo, impossibilitados da expressão de sentimentos, da gestualidade, de sensações e ideias consideradas repreensíveis pelo sistema jurídico juvenil. Um sistema que instaurou dispositivos de recompensas e punitivos que fomentam o autocontrolo dos jovens, capaz de os desviar da consciencialização do estado no qual se encontram, confinados no seu próprio corpo.



## **Capítulo IV**

### **De zero a cinco: avaliando a cidadania no quotidiano**

A partir da Lei Tutelar Educativa aprovada em 1999, opera-se uma mudança no sistema tutelar. Os pressupostos desta mudança deixam de orbitar em torno de um princípio disciplinar imposto pela força, por meio de medidas coercitivas e punitivas, tal como estas foram tratadas, sob ângulos paradigmáticos muito diferenciados, nas obras de Goffman e Foucault (2008b; 1975a). O modelo de intervenção assente no assistencialismo não apresentava resultados satisfatórios e tornava-se necessário um modo de controlo mais eficiente. Além disso, a entrada na modernidade é um fator que incrementa essa demanda pela utilização de recursos mais eficazes no que diz respeito ao controlo. A criminalidade juvenil apresentava um aumento dos seus índices e precisava de ser contida de maneira eficaz, alegação que encontramos presente na reforma do sistema juvenil português realizada em 1996. Esta argumentação foi ampliada ante as constantes repercussões nos media dos atos delinquentes envolvendo jovens.

Sem abandonar os processos disciplinares que incidem sobre o corpo dos jovens em conflito com a lei, o atual diploma conjuga-os com métodos de gestão do comportamento, adotando procedimentos até então utilizados somente na área da administração como instrumentos de disciplina e controlo. Com a introdução dessa racionalidade de autoauditoria em todo o sistema juvenil português, ampliada de modo a englobar todos os agentes, e não apenas os jovens em conflito com a lei, a ação disciplinar imposta, que operava externamente ao indivíduo, conta agora com a aquiescência deste nos procedimentos institucionais que incidem sobre ele.

Esta práxis institucional, que procura inspirar deveres de cidadania nos jovens, orbita em torno do pivô da intervenção tutelar, o conceito de *responsabilidade*. Resultante de um processo cultural da modernidade, como nos diz Genard, a responsabilidade foi institucionalizada no serviço público, onde se transformou em “excelente matéria-prima” para o surgimento de uma gama de estratégias “com o objetivo de treinar ou retornar para os atores estes recursos subjetivos (poder, em particular) que deveriam torná-los padrão” (2005: 8). Neste sentido, delega-se no indivíduo a autoria e as condições para a execução dos atos, passando a realidade a ser estruturada a partir das ações daquele, e não já da ação de outros que sobre ele exercessem poder.

A justiça juvenil assume que, ao jovem em conflito com a lei, falta a noção de responsabilidade em relação ao outro (sociedade), e projeta uma intervenção focada na responsabilidade do eu. Através de um programa progressivo concebido em fases, o jovem é levado a “desenvolver essa condição de ser responsável” a partir de um pensamento consequencial associado a um sistema de reforços positivos e negativos. Neves (2008: 200) usa o popular ditado “Quem dá e volta a tirar ao inferno vai parar” mas invertendo os seus termos e construindo um novo aforismo: “Quem tira e volta a dar tem por objectivo educar” como uma forma de traduzir “o desapossamento abrupto e a refundação faseada” que integra o processo de reeducação dos jovens. Com base na teoria de Goffman (2008b:78), esta seria “uma linguagem que reflete os objetivos legítimos da instituição”, traduzindo a ideia de que, mais do que o bem-estar do jovem, o que está sob prioridade é a manutenção da ordem.

Com base em procedimentos deliberativos entre o jovem e o seu técnico tutor, em que outros atores institucionais também participam, vão sendo protagonizados os passos rumo à Educação para o Direito. Essa nova dinâmica adotada pelo sistema tutelar altera a condição do jovem conferida nas legislações enquanto objeto de intervenção e promove-o enquanto sujeito da sua própria história. Contudo, tendo o jovem já construído uma identidade para si, o sistema tutelar tenta modificar essa identidade já constituída através das sucessivas ações, recursos e instâncias de socialização de um ambiente artificial como o é o centro educativo. A anuência do jovem quanto ao processo iniciado com a aplicação da medida tutelar está já imbuída da ideologia para a (sua) mudança ontológica e tem contribuído para uma reconfiguração do *ethos* institucional. Nesta mesma direção, o adolescente deve demonstrar que aceita a intervenção institucional por isso corresponder a uma expectativa que dele a justiça espera. A adoção desse comportamento pode não corresponder a uma real transformação da identidade do jovem, mas antes traduzir-se apenas como a sua adaptação temporária ao ambiente institucional. E aqui ele precisará de ter molejo e destreza para enfrentar os jogos sociais durante a sua estada no centro educativo. O jovem formaliza, através da assinatura de um termo de compromisso firmado entre si e o centro educativo, a sua concordância com os procedimentos institucionais, que consistem num escrutínio permanente, protagonizado por outros atores sociais. É através desses dispositivos avaliativos que o jovem incorpora, ao longo do cumprimento da sua medida, a capacidade de se “autoauditar”.

Arrisco aqui enveredar pela “lógica do mercado livre”. O Estado não determina o comportamento do mercado, apenas o regula através de regras e leis. Nesse sentido, o preço da mercadoria não sofre a sua influência, pois ele é influenciado por fatores que incidem na



produção, isto é, mão de obra, matéria prima, infraestrutura, tudo o que esteja relacionado com a criação do produto. Por sua vez, os produtos são comparados segundo a sua categoria e os preços são, desta forma, regulados pela ação de vários agentes. Faço uso aqui deste mesmo princípio em relação ao adolescente em conflito com a lei, o qual, sob a ação constante de dispositivos institucionais e diferentes agentes sociais, é desse modo controlado. Essa incidência permanente resultará em “seres disciplinados e sob controle”, como se fossem um ... produto entre outros de uma mesma categoria.

O início deste processo, que implica o autocontrolo, conforme já fora mencionado, é a assinatura do Projeto de Educação Pessoal (PEP), em que é traçado um projeto de intervenção para o adolescente durante o tempo de execução da medida educativa. Um documento que, doravante, implica o jovem na própria mudança pessoal e o coloca como responsável da sua própria transformação enquanto sujeito.

A introdução destas novas formas de controlo no sistema tutelar modificou a dinâmica institucional, no sentido em que se tornou numa referência no pensamento e nas ações dos atores institucionais na prática tutelar. Foram estas observações, suscitadas pela realização do trabalho de campo no centro educativo, que nos permitiram extrair a essência desse aparato organizacional, engendrado por um tipo de política de controlo social que, como temos vindo a discutir até aqui, alavanca todo o funcionamento institucional.

## 1. Projeto Educativo Pessoal: trabalhando a singularidade do jovem

Nesta dissertação, pude contextualizar anteriormente os elementos que têm vindo a promover junto do jovem em conflito com a lei a adoção de um novo princípio disciplinar cujo objetivo é conduzir a uma ação de tipo responsabilizante. Sugerir também que esse enquadramento resultou da influência de valores culturais relacionados com as dinâmicas capitalistas, entendidas como um conjunto de ideias e crenças associadas ao neoliberalismo. Nas palavras de Harvey (2005: 2), “foi sob o nome de 'neoliberalismo' e transformou o princípio central do pensamento económico e de gestão”.

Tendo estabelecido uma nova racionalidade nos países que o adotaram como sistema político-económico a partir dos anos 70, esta metamorfose histórica inspirou a adoção de práticas e pensamentos relacionados com os seus princípios nas áreas do bem-estar social, conforme assinalado por alguns autores (Harvey, 2005; Muncie, Gordon, e McLaughlin 2002; Rose, 1996a;

Garland, 2001c). De entre esses princípios norteadores, como a desregulamentação e a privatização, é a retirada do Estado das áreas de provisão social que tem imposto uma dinâmica ao contexto tutelar português que se vem a refletir depois no seu modelo de intervenção, como discutirei mais adiante.

A ideia que se destaca é a de que o desempenho do Estado, no que diz respeito ao bem-estar dos cidadãos, pode alcançar um êxito maior se se considerar a ética do setor privado e a credibilidade das empresas e se se gerar uma descentralização das responsabilidades arcadas pelo Estado no *Welfare State*. Neste sentido, a intervenção do Estado em muitas das suas áreas tradicionais de intervenção devia ser reduzida ao mínimo possível, devolvendo a responsabilidade ao próprio governo dos indivíduos, tornando-os cidadãos ativos e não cidadãos dependentes do Estado. Garland (2001c), discorrendo acerca das concretizações socioeconómicas no seu livro *The Culture of Control*, argumenta que estas marcaram significativamente as transformações no campo da criminalidade, da organização do *welfare* e da vida quotidiana. O autor sublinha ainda que, embora os motivos que desencadearam esta mudança histórica não tenham raízes no campo da justiça, esta área foi profundamente atingida nos seus diferentes aspetos (Garland, 2001c), como analisaremos em seguida.

Inicialmente restrita ao âmbito da gestão, a demanda pelo aperfeiçoamento da atividade produtiva encontra como resposta o apuramento do controlo da produção, propondo para isso uma reformulação no campo profissional e pessoal. Conforme discutido no primeiro capítulo, a nova concepção de sujeito, introduzida no final da década de 70 como uma nova racionalidade social (Harvey, 2005), começara a ser gerada nos anos 50, pelas mãos de Drucker, e fora pensada para responder a exigências da produção, sempre em busca de uma cada vez maior rentabilidade.

Este pensamento sintetiza-se muito bem na afirmação de que “acima de tudo, os indivíduos têm de arcar pessoalmente com mais responsabilidades” (Drucker, 1995: 14). Neste sentido, a concepção de um maior controlo na melhoria do processo produtivo por parte do próprio indivíduo é concebida no campo da administração inaugurando um novo modelo de poder. Um poder que pretende agir independente de uma instância hierárquica superior, em que o controlo é incorporado e exercido pelo próprio sujeito.

Seguindo esta mesma direção, começa a ser tecida a ideia da autonomia na relação de trabalho, introduzindo-se um método operacional que não se processa de forma imposta e exclusivamente pelo controlo externo, mas, sobretudo, pela internalização de um autodomínio. Esta estratégia envolve o indivíduo, comprometendo-o no processo de produção. Podemos atestar que a doutrina de Drucker confere expressividade aos princípios da liberdade (na própria

condução da vida profissional e pessoal) e da responsabilidade individual (das próprias ações) em torno dos quais o processo produtivo deve orbitar.

Com uma aparência flexível e maleável, o sistema de controlo faz-se passar por um formato informal, com uma nova roupagem. Agora abre-se a possibilidade para a argumentação entre chefes e funcionários. No entanto, esse poder mais permeável e quase invisível não se afasta das suas dimensões coercivas, que adquirem agora uma nova fisionomia. A aplicação desse modo de controlo para criar um outro tipo de subjetividade foi sendo rapidamente apropriado pelo neoliberalismo, que o expandiu para diferentes campos de dominação. E, deste modo, tem lugar o percurso de uma doutrina que emerge de um campo de saber específico e que se transformou no eixo central do pensamento contemporâneo.

Com base no Direito Penal, uma outra perspetiva sobre o controlo é apresentada por Neves, resgatando o conceito de defesa social cunhado por Adolphe Prins no início do século. A noção de defesa social é entendida como o imperativo de uma ordem que representaria um “instrumento de gestão da convivência social” para assegurar um interesse superior (2008: 310). O autor julga ser esse viés a origem da atual racionalidade, nomeada como lógica managerialista. Todavia, se nos debruçarmos sobre a questão lançada por Foucault na obra *A verdade e as formas jurídicas*, a saber, “quais são, de onde vêm e a que respondem esses mecanismos de controlo?”, e a confrontarmos com o conceito de controlo social, notaremos que as duas perspetivas estão circunscritas enquanto dispositivos de controlo, ou seja, elas estão inseridas na mesma concepção de vigilância, não apresentando uma oposição entre si (Foucault, 1999c: 89).

Uma melhor elucidação acerca deste tópico é-nos fornecida pela via genealógica usada por Foucault quando discute a origem de grupos diversos - dissidentes do anglicanismo, metodistas - na segunda metade do século XVIII, formados “sem nenhuma delegação de um poder superior”, com o propósito de manter a ordem social, criando para isso instrumentos para assegurá-la (1999c: 89). Diante de todos os tipos de desordem, os grupos visitam as pessoas sem meios de subsistência, distribuindo alguma assistência. Essa tarefa instaura uma dupla função, uma vez que, ao mesmo tempo que se acompanhavam os assistidos, estes eram vigiados nas suas condições de vida. A assistência servia de recurso para manter a ordem entre os integrantes do grupo. Tendo por horizonte esta linha de análise foucaultiana, aliada ao conceito de controlo social do Dicionário de Sociologia, posso afirmar que a gestão nas duas abordagens acima se caracteriza como um recurso usado para garantir a conformidade do comportamento dos seus membros, seja para preservar um tipo de política, seja para proteger os bens e direitos dos cidadãos (Gallino, 1978).

O recorte da obra foucaultiana serve-nos como mote para revelar a nossa aposta numa reconstrução genealógica, que esmiúça os aspetos originários das novas formas de controlo e de poder através das normas de conduta e de comportamento, fazendo surgir novos tipos de subjetividade. Tanto Foucault como Garland nos advertem nas suas obras que o contexto atual não pode ser recortado e suspenso, desconsiderando as transformações históricas que contribuíram para influenciar o cenário com o qual nos deparamos hoje em diferentes domínios. É numa relação de continuidade e de contiguidade que o vínculo entre o passado e o presente é plasmado, deixando vestígios das forças sociais, económicas e culturais que os constituem.

Neste sentido, é com a ascensão do neoliberalismo que os princípios de liberdade e responsabilidade, já evidenciados pela teoria de Drucker, apoiados na ética do setor privado, são resgatados e começam a ser incorporados nas políticas públicas. A relação de dependência entre os indivíduos e o Estado durante o *welfare state* era uma condição a ser banida sob o argumento de que deveria estimular-se um conjunto de atitudes mais ativas por parte dos cidadãos concomitantemente a uma retração por parte do Estado quanto às suas responsabilidades sociais.

É nessa dinâmica de transição que parece instaurar-se um novo modo de governo, “o novo *managerisism*, expressão de um processo mais global de transformação económica e política de neoliberal manifesto nas políticas de ajustamento estrutural” (Gray, 1998).<sup>36</sup> Todavia, esta nova concepção precisava de se enraizar na sociedade, pulverizando os valores culturais a serem apregoados nos vários segmentos sociais. A forma de os instaurar era criar um conjunto de práticas que assegurasse o estabelecimento do neoliberalismo como orientação político-económica nas diversas instâncias estatais.

Nos países que o adotaram, como Portugal, procedeu-se a uma reinvenção administrativa do Estado, introduzindo-se no setor público tecnologias de *audit and accountability*. Esta transformação, como demonstram Shore e Wright, acareou termos que compunham o campo específico da gestão financeira, tais como *performance, quality assurance, quality control, discipline, accreditation, accountability, transparency, efficiency, effectiveness, value for money, responsibility, benchmarking, good practice, peerreview, external verification, stakeholder ou empowerment* (Shore e Wright, 2004: 60). Este vocabulário, que se desprendeu dos seus significados de origem, assumiu um novo sentido, passando a ser usado para nomear os mecanismos reguladores de transformação da conduta das organizações e dos indivíduos. Podemos citar aqui a adoção da “nova fase da reforma da Administração Pública”, que procurou,

---

<sup>36</sup> Tradução da autora.

precisamente, otimizar os recursos públicos no sentido de se “tornar eficiente e racional”, além de conseguir reduzir despesas estatais (Ministério da Justiça, 2012)

Com a função manifesta de promover *a climate of accountability as moral responsibility*, como afirma Giri, essa nomenclatura veio reger uma série de dispositivos de fiscalização capitaneados pelas *audit cultures* (Giri, 2004:174). Este novo fenómeno, que se apropriou de velhos significados, traduz procedimentos de avaliação ordenados nos processos burocráticos, procurando alcançar uma moralização da gestão pública, tendo sido implementado em diferentes contextos profissionais, como podemos observar em *Audit Cultures Antropological studies in accountability, ethics and the academy*, obra que tem fomentado um debate sobre as culturas de *management* e *accountability* (Strathern 2004a).

Como tem sido retratado por Garland e Muncie (2001c; 2002), os efeitos desta cultura emergente estenderam-se ao campo judiciário, onde se instaurou um novo modo de regulação e vigilância.

No relatório final da Reforma do Direito de Menores (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade 1999), alguns termos do léxico da gestão financeira encontram-se contemplados, mas é somente o enquadramento normativo da Lei Tutelar Educativa que os instaura como padrões comportamentais a serem alcançados com os jovens em conflito com a lei. O referido diploma regula a intervenção do Estado através de um eixo condutor das ações institucionais liderados por dois projetos, o Projeto de Intervenção Educativa (PIE) e o Projeto Educativo Pessoal (PEP). Estes projetos estão interligados no sentido de possibilitar a aquisição de competências sociais e comportamentais dando ênfase ao sentido de responsabilidade perante a sociedade. A formalização proposta por esses dois documentos na orientação das condutas dos atores institucionais introduz mecanismos reguladores informais e democráticos, por comparação à intervenção protecionista.

O Projeto de Intervenção Educativa (PIE) é tomado como prática norteadora a ser exercida por todos os agentes institucionais nas suas respetivas funções em todos os centros educativos. Consiste num projeto de intervenção de âmbito institucional mais abrangente, composto por “práticas e atividades socioeducativas dirigidas ao jovem”, conforme esclarece um dos meus informantes (Diário de campo, notas do dia 28/03/2011).

No entanto, uma elucidação mais precisa foi apresentada aos técnicos, no dia 21/06/2011, num curso de formação realizado no centro educativo. Nessa ocasião, o Projeto de Intervenção foi definido num diapositivo pela equipa dirigente como sendo:

“Um projeto que tem por objetivo a responsabilização do jovem, que vê no internamento uma oportunidade para mudar o seu comportamento (embora o sistema do Centro Educativo possa ser mais favorável neste sentido para um jovem do que para outros). O modelo sistémico pretende trabalhar os diferentes aspetos nos quais o jovem está inserido (social, institucional – o que se passa lá dentro – e familiar) e tem na relação humana o motor para a mudança”.

Esta definição é corroborada pelo argumento apresentado no relatório da Comissão para a Reforma do Sistema de Execução de Penas e Medidas, documento que deu origem à Lei Tutelar Educativa, ao postular que a intervenção deve “corrigir uma personalidade que apresenta deficiências no que toca à incorporação dos valores e normas jurídicas, fundamentando ser a prática do ato da infração uma desconformidade da personalidade com a ordem jurídica” (Conselho de Ministros, 1999: 77).

Estas perspetivas tornaram-se mais claras a partir dos trabalhos de Digneffe (1995). Neles a autora afirma que o ato qualificado como crime cometido pelos jovens assumiu o significado da manifestação de carências, as quais só podem ser compensadas por sanções que são supostas produzir uma integração da norma pelo sujeito. Nesse sentido, o papel da intervenção deverá prover aos jovens as competências que não foram desenvolvidas no seu meio social e que devem ser adquiridas durante o internamento no centro educativo. Essas carências, que são entendidas como “deficiências” nos relatórios emitidos pelos técnicos do centro educativo, devem ser supridas através de programas e métodos pedagógicos compostos pelas práticas e atividades socioeducativas inseridas na rotina da instituição.

Se o Projeto de Intervenção Educativo (PIE) diz respeito a toda a intervenção realizada no centro educativo, o Projeto Educativo Pessoal (PEP) caracteriza-se como a intervenção elaborada especificamente para o jovem e com o jovem, na singularidade da sua pessoa, biografia e contexto de proveniência, como afirma o meu informante (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). Estando contemplado no programa de intervenção educativa, o PEP consiste num instrumento de suporte de intervenção voltado para o jovem, para “o bom trabalho de interiorização de valores”, como acrescenta Maria (Diário de campo, notas do dia 28/03/2011). Valores estes que, segundo Da Agra e Castro (2002), são valores apregoados pelo neoliberalismo como autodeterminação, responsabilidade, eficiência nos resultados ou autoestima.

O Projeto Educativo Pessoal, conforme o meu informante é um documento estruturante dirigido ao comportamento do adolescente, disposto em quatro fases progressivas de execução inseridas num *sistema de reforços positivos e negativos*, como define a Lei Tutelar Educativa. Este instrumento é elaborado conjuntamente pelo jovem e pelo seu técnico tutor, resultando dessa interação o elenco das competências a serem adquiridas em cada fase de execução do projeto e o

período em que deve alcançá-las (Diário de campo, notas do dia 02/11/2010).<sup>37</sup> Segundo os técnicos, a participação do adolescente consiste numa estratégia institucional de envolvimento, responsabilizando-o e alicerçando o seu comprometimento na mudança do seu comportamento.

Este dispositivo regulatório, que é elaborado no prazo de 30 dias após a admissão do jovem, conforme estabelece a lei tutelar, considera o regime de internamento e duração da medida, bem como as motivações dos jovens, as necessidades educativas e a reinserção social. Também devem estar especificados no projeto os objetivos a serem alcançados durante a execução da medida em cada fase, com os respetivos prazos e os meios de realização (P. M. Ferreira 1997). Esse instrumento, contemplado no artigo 164º da Lei Tutelar Educativa, tem sido o instrumento utilizado para a desejada mudança ontológica dos jovens. Neste processo cabe ao próprio adolescente “mudar de vida na maneira de pensar”, deixando para trás uma vida repleta de asneiras, “porque antes eu não pensava antes de agir” (Recorte de entrevista com Nalber). É essa mudança que a justiça juvenil espera instaurar com o tipo de intervenção em vigor, impondo ao jovem em conflito com a lei um outro modo de ser, de pensar e de agir. Mas, como é operacionalizada esta mudança do ser? Que mecanismos de regulação têm sido empregados nesse processo?

## 2. As fases do projeto e as dimensões do controlo

Tendo por objetivo a redução dos índices de criminalidade juvenil, a justiça juvenil portuguesa implementou um sistema disciplinar que tem o seu expoente no Projeto Educativo Pessoal (PEP), dispositivo de controlo que vem a ser programado em fases progressivas de intervenção, permeadas de sanções e recompensas.

Concluída a elaboração do Projeto Educativo Pessoal (PEP) pelo técnico tutor com o jovem a ele sujeito, esse documento segue para ser avaliado e aprovado pelo Conselho Pedagógico, devendo ser assinalado em ata.<sup>38</sup> Os passos da elaboração desse documento nunca me foram explicitados na instituição. Davam-me indicações de que a instituição procurava ouvir o jovem em todos os procedimentos, mas nunca chegaram a dissecar o procedimento em si. A

---

<sup>37</sup> O técnico tutor é escolhida pelo Diretor do Centro para apoiar, orientar e supervisionar todo o processo educativo do jovem. Cada jovem tem um técnico tutor que o tutela durante a sua permanência na instituição.

<sup>38</sup> O Conselho Pedagógico é constituído pelo diretor do centro, pelo(s) subdiretor(es), pelos coordenadores e por técnicos de reinserção social, de saúde e outros, conforme o artigo 129º do Decreto-lei nº 323-D/2000, de 20 de dezembro, que aprova o regulamento geral dos Centros Educativos. Acesso em 21 de abril de 2014 [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra Estrutura.php?tabela=leis&artigo\\_id=&nid=544&nversao=&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra Estrutura.php?tabela=leis&artigo_id=&nid=544&nversao=&tabela=leis).

seguir é encaminhado ao tribunal, onde deve ser homologado pelo juiz no prazo máximo de 45 dias após a admissão do jovem, conforme o artigo 164º da Lei Tutelar. Posteriormente, segue para o conhecimento da equipa responsável.

Esta circulação de dados entre os diversos agentes alinhava responsabilidades e criava um circuito ativo de vigilância institucional sobre o jovem, não se tratando apenas de um procedimento burocrático para informar as instâncias envolvidas na execução da medida tutelar educativa. Essa engrenagem rizomática espelha a conjugação entre controlo contínuo e comunicação instantânea, como assinalado por Deleuze (1992: 216). Enfatiza-se com este tipo de política a necessidade de integração de todos os agentes envolvidos no combate à criminalidade juvenil, bem como de evidenciar a coerência do sistema.

Este trâmite administrativo resulta em duas condições. Por um lado, direcionado para a prevenção da delinquência, estabelece uma aliança de responsabilidades entre os diferentes agentes e, por outro, serve como um mecanismo regulador da conduta do jovem. Após a homologação judicial do Projeto Educativo Pessoal, que assume o valor de sentença, toda a decisão institucional que diz respeito ao jovem, como, por exemplo, as revisões das medidas tutelares – isto é, se o jovem está apto a passar do regime de internamento fechado para o semiaberto - é delegado às agências envolvidas no processo tutelar.

É nessa convergência entre regulação e prevenção, revestida por um acompanhamento sistemático da evolução do jovem, que as decisões são tomadas por parte do tribunal e por parte da Direção de Serviços da Área Tutelar Educativa (DSATE). O instrumento que regista esse progresso do adolescente é enunciado através de uma avaliação realizada pelo técnico tutor a cada seis meses. É um documento que aprecia e retrata tudo o que se passa na vida institucional do jovem. Como afirma Marcélio, o relatório sobre o seu comportamento era emitido pelo seu técnico tutor e enviado ao tribunal e ao órgão responsável (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012).

A vida institucional do adolescente inclui as notas positivas e as notas negativas das avaliações, as médias das avaliações semanais, a aplicação de medidas disciplinares, a concessão do título de “jovem do mês”, etc. Um outro aspeto relevante neste trâmite burocrático entre as instâncias é a função de avaliar e controlar também as condições de todo o funcionamento organizacional, em que a peça fundamental para a eficiência dos serviços prestados consiste na transparência das tarefas realizadas, ou seja, dar conhecimento dos atos aos gestores diretos.

Com base nas palavras de Muncie (2002: 3), o discurso da responsabilidade que tem atingido as diversas agências (tribunais, centros educativos, família, atores institucionais, etc.), -



entendido aqui como algo que exerce uma ação de constrangimento ou autoridade sobre o adolescente - consiste numa ferramenta de controlo. E é num clima de cooperação entre os vários agentes implicados no sistema de ação coletiva, o sistema tutelar, que estas instâncias são convocadas a trabalhar em conjunto para reduzir as oportunidades de ocorrerem delitos. Rose e Miller (1992: 180) acrescentam, ainda na mesma perspetiva, que essa engrenagem regulatória exercida pelos diferentes agentes aponta para um novo modo de governar à distância. Trata-se de um modo soberano da ação do Estado em que este passa a emitir instruções e indicações de formas regulatórias. Contudo, a responsabilidade pela sua gestão recai sobre as instâncias locais e sobre os próprios indivíduos.

Como apontei anteriormente, o controlo sobre a conduta dos jovens não está limitado às ações políticas representadas pela determinação das medidas tutelares ou pelas atividades de controlo institucional. Esse espectro foi ampliado com a inserção das agências identificadas pelo jovem enquanto autoridade. Observa-se então um agenciamento coletivo, como defende Deleuze, que adquire um contorno mais informal e benevolente comparativamente às formas de controlo mais rígidas (1992: 215–16). A partir dessa dinâmica de cooperação, as instâncias são incentivadas a controlar o adolescente, tendo sempre presente a preocupação de preservar a ideia de autonomia quanto às suas atitudes. Neste sentido, podemos afirmar que se o poder de punir foi fracionado e se multiplicou pelas diversas instâncias anexas à justiça, conforme afirma Foucault (1975a), com base nos aspetos precedentes, o poder de controlar também tem sido pulverizado na procura de uma maior eficiência frente à delinquência juvenil.

A propósito dessa eficiência, o Projeto Educativo Pessoal (PEP) tem sido visto como um instrumento fulcral nas respostas às necessidades de educação para o direito enquanto *finalidade da Lei Tutelar Educativa* em relação aos jovens em conflito com a lei. Nomeado como Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais, o Projeto Educativo Pessoal consiste em cinco módulos: Comunicação, Relacionamento Interpessoal, Distorções Cognitivas, Significado das Emoções e As Armadilhas do Passado, tendo a função de extinguir progressivamente os *comportamentos desajustados* e de aprimorar uma auditoria das próprias atitudes durante as quatro fases do projeto.<sup>39</sup> Pretende-se com este programa um resultado gradual, que consolide a intervenção educativa, o que é também expresso através da própria

---

<sup>39</sup> Regulamento Interno do Centro Educativo Padre António de Oliveira, publicado no *Diário da República*, disponível através do link: <http://dre.pt/index.html>, acesso em 30 jan. 2011 e Lei Tutelar Educativa n. 166/99, de 14 de setembro de 1999, publicado no *Diário da República*, disponível através do link: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=542&tabela=leis&nversao](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=542&tabela=leis&nversao), acesso em 30 jan. 2011.

linguagem de nomeação de cada fase. A 1ª fase designa uma operação de Integração, a 2ª, de Aquisição, a 3ª, de Consolidação e a 4ª, de Progressão. Executadas em períodos determinados, tendo presente o tempo de permanência do jovem no centro educativo, o cumprimento dessas fases segue um padrão, como fora apresentado por Juarez no curso de formação realizado no centro educativo no dia 21/06/2011.

Segundo a equipa dirigente, a fase designada como 1ª, a Integração, é o período em que o jovem ingressa no centro educativo e se adapta ao contexto institucional. Pode ter a duração mínima de 3, 4 ou 5 meses, de acordo com o período total de regime de internamento do jovem, e tem como principal objetivo o reconhecimento, por parte dos jovens, dos factos que determinaram a aplicação da medida e a compreensão dos motivos do internamento; a fase 2, a Aquisição, corresponde ao período em que se espera que o jovem já tenha incorporado o sentido da responsabilidade. Tem a duração de 1/3 do tempo remanescente, tendo como objetivo a compreensão das motivações para a prática dos factos. A fase 3, a Consolidação, deve ser realizada também em 1/3 do tempo remanescente e tem como objetivo consolidar as aquisições anteriormente efetuadas, apresentar sentido de responsabilidade e adequação na comunidade, apresentar hábitos de trabalho, identificar e reconhecer valores que inibam ou evitem a prática de factos ilícitos. Na fase 4, a Autonomia, correspondente a 1/3 do tempo remanescente, o objetivo é preparar o jovem para o retorno ao meio social, reforçando as capacidades de autonomia adquiridas durante a medida.

A partir da designação utilizada para cada fase e seus respetivos objetivos, é criada uma dinâmica direcionada para a formação de um *homenzinho*, representação criada pelo segurança Martins, a qual está associada ao indivíduo jovem, mas responsável pelos seus atos e pressupõe uma concepção da educação direcionada para o Direito (Diário de campo, notas do dia 16/12/2011). Ao situarmos a justiça como um dos aparelhos do Estado, tal como o encarou Althusser, via por meio da qual é disseminada a ideologia adotada, podemos entender que é também através dela que a racionalidade neoliberal tenderá a sedimentar o princípio da responsabilidade, atual pilar da nossa estrutura do mundo (Althusser, 2007).

O destaque da responsabilidade encontra-se sempre articulado com o direito à liberdade. A condição de ser livre possibilita ao indivíduo arbitrar as suas ações. Porém, ao mesmo tempo em que é agraciado com a liberdade individual e com autonomia para expressar o seu querer, impõe-lhe o dever de que estas mesmas ações não violem os direitos dos outros. Ao mesmo tempo que é conferido ao indivíduo o poder e a liberdade de agir, cabe-lhe a ele dominar o saber sobre a responsabilidade que encerra essa condição de ser responsável na e pela própria liberdade. Nas

palavras de Genard, a responsabilidade é entendida como “modelo de interpretação da ação”, constituindo uma forma de dimensionar os nossos atos, de construir e dar resposta ao que nos é solicitado, mas é também entendida como uma forma de dar um significado às situações com as quais nos confrontamos constantemente (Genard, 2005). A justiça juvenil portuguesa incorporou na Lei Tutelar Educativa o princípio da responsabilidade como requisito fundamental, sendo só possível e aceitável estar em sociedade. A aplicação de uma medida educativa assume esse sentido enquanto consequência de uma dada ação do adolescente, ação esta que se transforma de imediato em facto, mas facto qualificado como crime.

Na função de Agda, técnica do centro educativo, esse argumento adquire relevo empírico. Na sua relação com os jovens, ela procura enfatizar a condição de “ser responsável”, levando-os, à luz do que Gerard designará como “interpretação responsabilizante da atividade” (2005), a investir um dado sentido nas suas ações, nomeadamente, naquela que é, consequentemente, qualificada como crime. Esta interpretação sobre as suas próprias ações é resultado de um processo de socialização no centro educativo, no qual Agda ativamente se empenha para que eles “aprendam a ser responsáveis, autónomos e a ter um pensamento consequente (sobre os atos)”. A partir das palavras de Muncie, esta mesma abordagem de Agda torna-se mais esclarecedora:

“A exigência da responsabilidade recai sobre indivíduos para reparar ou alterar seu comportamento, ao invés do Estado reconhecer que também tem a responsabilidade de seus cidadãos. O axioma adotado pela justiça juvenil consiste em confrontar os jovens delinquentes com as consequências do seu comportamento e ajudá-los a desenvolver um senso de responsabilidade” (Agda, 2002: 4).<sup>40</sup>

Agda acrescenta ainda que tenta desconstruir as suas ações, afirmando “tu dizes que és responsável, mas naquela situação agiste daquela maneira (contrariando a ideia de que não pensou acerca do sentido dos seus atos) e desmonto a ideia de responsabilidade que tem de si mesmo” (Diário de campo, notas do dia 27/11/2011). O sentido de responsabilidade é construído no sistema tutelar a partir da reflexividade acerca das consequências dos atos, mais especificamente, dos atos qualificados como crimes, levando o jovem a associar-se à ideia de que foi a sua falta de responsabilidade que o conduziu ao regime de internamento.

Podemos afirmar então que é na aceitação da medida tutelar dada pelo juiz, revestida de reconhecimento da transgressão por parte do adolescente, que o advento da “interpretação responsabilizante da atividade” tem início, como nos esclarece Marcélio: “o mais importante é compreender a medida, o jovem deve aceitar a medida que lhe foi dada a ele pelo juiz.

---

<sup>40</sup> Tradução da autora.

Inclusive, no julgamento, o juiz pergunta se o jovem aceita a medida” (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012). Esse consentimento público, momento em que a única opção é admitir o seu comportamento transgressor, traduz-se na aceitação para doravante se transformar numa nova pessoa. Como num ato de confissão, uma espécie de *mea culpa*, o jovem reconhece perante a instituição a sua responsabilidade por um dano cometido e lança-se então num novo empreendimento, dispondo-se a protagonizar uma mudança na sua maneira de ser. A partir daí, qualquer ato que se aproxime da conformidade do comportamento às regras sancionadas vem a ser consolidado com novas conquistas no espaço institucional. Todavia, o seu contrário é devidamente punido, tal como nos relata Edson:

Na fase inicial, você fica 3 dias a ler as regras do colégio, eles tiraram-me da minha rotina. Quando eu entrei, estranhei a rotina, porque tinha que acordar cedo e fazer a limpeza, eu estranhava tudo. Os meus colegas avisavam-me que eu tinha que me comportar bem, era melhor agir assim para não ser penalizado. Eles aconselhavam-me “não faças isso para não seres penalizado ou lebares uma nota baixa” quando tinha vontade de fazer alguma coisa fora das regras previstas” (Fragmento da minha entrevista a Edson).

Após a aplicação da medida, o ingresso no centro educativo representa uma rutura com o estilo de vida anterior dos jovens. O tipo de intervenção utilizada pela justiça juvenil impõe um distanciamento relativamente às suas convicções de “viver a vida, ficar na rua, curtir, ficar em festa, querer a adrenalina lá de fora e agir sem pensar”, atitudes essas que, ao longo da administração do Projeto Educativo Pessoal, o próprio jovem deve enquadrar como *asneiras* e *porcarias*, como nos explica Bento numa das entrevistas.

Nesse sentido, a afirmação anterior de Bento aproxima-nos das palavras de Goffman ao referir-se às instituições totais como sendo “estufas para mudar pessoas”. A inserção dos indivíduos nestas instituições daria origem a experiências “sobre o que se pode fazer ao eu” (Goffman, 2008b, 22). Estando os centros educativos imbuídos desta mesma categoria goffmaniana, porém, cunhada por Neves como “espaço educativo total em que qualquer ato realizado no seu interior é passível de ser interpretado como educativo”, interrogo-me se o tipo de intervenção do sistema tutelar representado aqui pelo projeto educativo exponenciaria o objetivo de consubstanciar um novo ser. Além do aparato espacial e do funcionamento da instituição, o leque de dispositivos contemplados nesse projeto educativo endossaria os “experimentos com o eu?” Soando quase como um dogma, o jovem Bernardo informa-nos que as condições imutáveis da intervenção são “mudar de vida e não pensar na rua”.

Para Digneffe (2002), essa ação vem a ser interpretada como um novo modo de controlo, submetendo os indivíduos a imperativos que dizem respeito ao *savoir - être*. Digneffe acrescenta ainda que a predominância do cumprimento das metas representada pelo *savoir-faire* foi substituída pela exigência de traços de comportamento dispostos como ambição a atingir. No que se refere ao modelo de intervenção, o Projeto Educativo Pessoal está concebido para objetivos voltados para os valores jurídicos a serem cumpridos pelo jovem. Todavia, a sua função basilar é modificá-lo em direção a um ser não-reincidente na criminalidade juvenil.

Essa transformação juvenil assistida pelo PEP é inaugurada com o confisco da sua mobilidade, seja para o meio externo ou mesmo no espaço interno da instituição, aliado a outras restrições, condicionantes que permanentemente ecoam no jovem como imperativo da mudança. Fixação do horário de dormir, o não-recebimento do valor do subsídio, limitação do tipo de visitas, arrumação seletiva de objetos no quarto, quantidade de telefonemas permitidos, bem como a sua duração, todos estes aspetos vêm a ser utilizados e negociados como fomento ao ditame de um novo sujeito. Somente através da demonstração de um bom desempenho, refletido nas contínuas avaliações do jovem, é que os bens e a mobilidade são conquistados, engrenagem que vem a ser interpretada como algo educativo para consolidar a disciplina e determinar a conformidade dos indivíduos.

O artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que “Toda a pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, incluindo aquele que também transgrediu. Além disso, o artigo 27º da Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, consagra a liberdade como um direito dos indivíduos. Porém, diante da lógica da intervenção tutelar educativa, esse bem é confiscado com a justificação da transgressão, tornando-se um bem gerível pela instituição de acordo com o grau de satisfação que classifica a capacidade do autocontrolo, que se transforma assim numa espécie de gratificação por bom comportamento.

Todo o processo de intervenção está operacionalizado com base em reforços positivos e negativos, levando o jovem a ter um comportamento que conduza à ampliação das suas conquistas. Quanto mais o jovem apresenta indícios de progressos nas atitudes e comportamentos, mais se lhe abre um leque de aquisições. O uso deste léxico remete-nos para a lógica da teoria behaviorista de Skinner, cujos princípios do *condicionamento operante* se centram no *estímulo reforçador*, dispositivo que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento caso este seja seguido de um reforço positivo ou que inibe o comportamento indesejado caso o reforço seja negativo, sentido como uma punição (1938). Assim, o comportamento desejável será sedimentado quando for seguido constantemente pela

apresentação de estímulos agradáveis, pois “os chefes da sociedade de encarcerados nominalmente têm nas mãos o único direito de concessão de recompensas e de infligir castigos e parece que nenhum prisioneiro pode dar-se ao luxo de ignorar suas demandas pela conformidade” (Sykes, 1958: 41).

Na tentativa de gerir, ou melhor, sepultar o risco de reincidência, novos objetivos vão sendo requisitados aos jovens sempre com efeito cumulativo nas fases sucessivas, o que, na opinião de Marcélio, representa um grau crescente de exigência em relação a uma mudança ontológica do jovem. A passagem à fase seguinte é considerada um indicativo de que o jovem tem vindo a distanciar-se dos comportamentos indesejáveis e tem cumprido todos os requisitos institucionais. Como marco desta transição é conferido ao jovem um certificado declarando que este avanço constitui um resultado alcançado por mérito seu. A partir daquele momento, a medida educativa assume o *status* de uma oportunidade para que ele possa reapropriar-se da sua história - entendido aqui como *self-governance* - e tornar-se doravante responsável pela sua vida.

Segundo Marcélio, o nível de tolerância dos técnicos em relação aos jovens nas fases iniciais do Projeto Educativo Pessoal é muito maior, porque “quando o jovem faz uma asneira, briga ou agride, a instituição aceita, porque ele está fresco da rua”, indicando que ainda está muito ligado aos hábitos que trazia do seu contexto de origem e que não incorporou ainda as regras do centro educativo (Diário de campo, notas no dia 23/08/2012). Todavia, na última fase do projeto, o jovem deve demonstrar um distanciamento definitivo da prática delinquente, bem como dos hábitos que trazia quando ingressara no centro educativo. A instituição não admite que ele apresente comportamentos que “já deveria ter superado na fase em que se encontra, podendo o jovem ser punido por esta inadequação”, como afirma Juarez (Diário de campo, notas do dia 09/08/ 2012).

Em nome da redução do risco de reincidência e por uma maior eficiência no combate à criminalidade juvenil, no decorrer do Projeto de Educação Pessoal, o jovem passa por um processo progressivo de mortificação do eu, como referido na obra de Goffman (2008b). Fazendo uso da terminologia goffmaniana, o jovem deve ser *desaculturado* das suas crenças e sofrer um *destreinamento* dos atributos edificadas no mundo externo, características com as quais enfrentava a sua vida diária (Goffman, 2008b: 23). A nova fisionomia de uma mortificação do eu, que tenciona fazer surgir um novo ser, submete o jovem, além da delimitação espacial interna e externa, também à exposição de privações e punições nomeadas como reforços negativos, cujos efeitos são sentidos com a mudança de identidade e da concepção que tem de si mesmo.

### 3. A avaliação contínua

Toda a intervenção, como já foi referido, visa *a educação para o direito e a inserção do jovem de forma digna e responsável na comunidade*, conforme referido no artigo 2º da LTE. No entanto, como é que essa finalidade da lei pode ser mensurada? Como aferir a performance do jovem no sistema tutelar em relação ao conceito de educação para o direito? Qual seria o conjunto de comportamentos que abrangeria a educação para o direito e que permitiria alguma exatidão na avaliação que lhe é feita? Para quantificar é necessário estabelecer um padrão para guiar as avaliações de uma amostra fornecida, verificando a sua proximidade ou não em relação a determinada referência.

Resposta que foi dada nas palavras de um dos membros da equipa dirigente quando se referiu aos jovens que faziam brincadeiras e constantemente riam sem conseguirem concentrar-se, num momento em particular, isto é, numa das reuniões mensais da unidade residencial de acolhimento: “Há muito tempo não tenho uma reunião como essa (referindo-se ao comportamento desatento dos jovens). Isso quer dizer que os novos que chegaram têm muito a corrigir. Digo-vos somente uma coisa: vão pelo caminho que nós queremos e que é correto” (Diário de campo, notas do dia 27/06/2011). Nesta afirmação se deslinda o molde a partir do qual o jovem deve corresponder ao paradigma revestido pela educação para o direito, que aqui se vê representado através do discurso do *que nós queremos e o que é correto*. E nada melhor para medir a evolução dos jovens, demonstrando se estão ou não a conseguir ser disciplinados, do que o contorno científico conferido aos mecanismos avaliativos.

Nessa aferição do comportamento dos jovens, o seu aproveitamento profissional e escolar já estava previsto como referente avaliativo nas legislações tutelares anteriores. A grelha de valores que regem mensalmente as avaliações executadas pelos mestres de oficinas, professores e preceptores nos mapas de classificação contempladas em escalas de valores são as seguintes: (Fernandes, 1958: 65).

0 a 4 – considerado mau

5 a 9 – considerado medíocre

10 a 13 – considerado médio ou suficiente

14 a 17 – considerado bom

18 a 20 – considerado muito bom

Era a existência de um processo avaliativo aquilo que possibilitava a mudança de grau de ensino e a atribuição de uma gratificação como prémio escolar e profissional, as quais, por sua vez, dependiam da média alcançada pelo adolescente (Fernandes, 1958: 66).

Mas, como aferir se os jovens se têm aproximado do paradigma do *que nós queremos e do que é correto* para a justiça juvenil? Sem dúvida, é através desse discurso proferido pelos agentes institucionais que o modelo se sedimenta, contribuindo para a constituição de um pensamento hegemónico, que a avaliação vem endossar. Durante o trabalho de campo foi possível identificar que tipo de atitudes e comportamentos dos jovens eram considerados passíveis de reprovação pelos agentes institucionais, cuja ameaça sempre pairava na expressão de muitos atores: “Eles vão levar 2?” (nota que significa a perda da participação em várias atividades institucionais). E a resposta, quase sempre, se repetia: “Vamos aguardar até ao final do período”, referindo-se que é no fim do ciclo de trabalho que o monitor deve proceder à avaliação de todos os jovens que estavam sob a sua responsabilidade (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012). Por outro lado, era a passagem à fase seguinte do PEP que constituía o indicativo da incorporação de valores por parte dos jovens em relação ao referido paradigma. Além disso, com o propósito de dar visibilidade a esse evento, os certificados de passagem de fase são obrigatoriamente afixados no *placard* do quarto do respetivo jovem, devendo ser retirados em caso de regressão, como um registo do seu esforço rumo ao ideal a ser alcançado.

Formalmente, estão previstos vários momentos dedicados à avaliação. No entanto, todos os atos dos jovens estão submetidos a uma apreciação por parte dos atores institucionais. Durante o dia, estão previstas avaliações após as refeições, almoço e jantar, conforme o planeamento das atividades no regulamento interno do centro educativo. Também acontecem nas trocas de turno dos técnicos, quando é preenchida uma grelha de avaliação que aprecia o comportamento de cada jovem da unidade residencial - discriminado em tópicos relacionados com as suas atitudes para com os seus colegas e os agentes, a higiene, etc. -, bem como no final de cada disciplina, quando os professores preenchem uma outra grelha de avaliação sobre os alunos em sala de aula. Além destes momentos, existem outras ocasiões dedicadas à análise do comportamento juvenil, como as tutorias, realizadas com o técnico tutor de cada jovem, e as avaliações com um dos membros da equipa dirigente.

Todo este contorno que o processo avaliativo assume, incidindo permanentemente sobre o jovem, é institucionalmente encarado como um mecanismo que pode indicar os avanços (re)socializadores implementados pelo sistema tutelar e/ou *promover as correções* em direção ao



paradigma institucional, como enunciado no documento da Reforma do Direito de Menores (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999). Toda a intervenção institucional se move por meio de um sistema de avaliação permanente, que quantifica a conduta dos jovens e, conseqüentemente, o cumprimento dos objetivos a serem cumpridos. O ato da avaliação assume assim um estatuto corretivo, assumindo-se como uma ferramenta que possibilita uma correção com ênfase no aspeto comportamental e emocional, mas não somente no que diz respeito à vida anterior do jovem. Por meio dele também o sistema tutelar tenta transformá-lo fazendo uso dessas estratégias de mensuração.

Segundo a declaração da investigadora da Universidade Nova, Maria João Leote de Carvalho, a taxa de reincidência da criminalidade juvenil em Portugal era, em 2009, de 40%, um número muito elevado, semelhante ao índice apresentado pela Espanha, França e Reino Unido.<sup>41</sup> Esse indicativo corresponde à faixa etária entre os 12 e os 16 anos, abarcada pela Lei Tutelar Educativa. No entanto, a maioria dos jovens que terminam as suas medidas educativas em regime fechado nos centros educativos encontram-se com idade maior ou igual a 16 anos - considerada maioridade penal – e, caso cometam algum delito, não voltam a ingressar no sistema tutelar, indo diretamente para o sistema prisional, o que pode não traduzir uma fidedignidade em relação ao índice de reincidência. Tentei obter um levantamento desse indicativo junto de um funcionário da Direção Geral de Reinserção Social que trabalha nessa área. Sem que me fosse apresentada uma justificação, o meu pedido foi negado.

Perante este cenário, era necessário inferir das práticas utilizadas no sistema tutelar para moldar a atividade individual e organizacional. Foi nesse sentido que o enlace entre a responsabilidade e a *accountability* começou a ser tecido, contexto favorecido, segundo Power, pelo advento do “*new public management*”, do aumento da demanda por *accountability* e transparência e do surgimento de modelos de garantia da qualidade da organização de controlo (Power, 2000c).

Power nomeia como *audit explosion* essa forma de organização surgida para instrumentalizar a credibilidade e a regulação dos procedimentos, não somente para concretizar práticas, mas também para intensificar a ideia acerca da auditoria em diferentes domínios. No centro educativo foi implementada uma série de práticas relativas à auditoria, as quais pudemos acompanhar ao longo do trabalho de campo, nomeadamente, as avaliações após o almoço. Nos

---

<sup>41</sup> <http://www1.ionline.pt/conteudo/2840-taxa-reincidencia-dos-delinquentes-juvenis-em-portugal-e-40> acesso em 10 de fevereiro de 2013.

outros momentos dedicados à avaliação não nos foi permitido participar, porque esta era restrita aos agentes institucionais e aos jovens.

Depois do almoço, o técnico Valdemir, iniciou a avaliação da manhã, ocasião em que todos os jovens que estiverem presentes no momento da refeição são obrigados a fazer uma autoavaliação, pedindo ao jovem sentado à sua direita que comesse.

“A minha manhã correu bem, fiz a minha limpeza, fui para a formação (curso), ‘tá tudo bem.” Na sequência desta declaração, Sérgio começa a sua autoavaliação. “A minha manhã correu bem...”

Neste momento, um dos técnicos presentes interrompe-o:

“Como correu bem, se tens uma negativa? Não pensas que vais a casa, se tens uma (nota) negativa, certo?”

Lourival respondeu com o silêncio diante desta ameaça testemunhada por todos os seus colegas. A avaliação prossegue com o jovem seguinte.

“Fiz a minha faxina, fui à aula, a minha manhã correu bem, tá tudo bem.” Chega a vez do jovem seguinte fazer a sua autoavaliação:

“Não tive problemas com ninguém, correu bem, ‘tá tudo bem”

O procedimento de avaliação termina com Guilherme.

“A minha manhã correu bem, os meus objetivos foram cumpridos, ‘tá tudo bem.” (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013)

Relativamente à nota negativa de Sérgio, Lourival confere importância e, portanto, prioridade, *ao que é correto*. Essa referida aferição explicita uma resposta à não-conformidade correspondente ao pensamento hegemónico do que vem a ser um comportamento responsável que dimensione as suas ações. Um padrão construído e reproduzido nos discursos dos agentes institucionais que induz à prevalência da reflexividade sobre as atitudes, tentando interpretar as suas possíveis consequências, como nos sugere Gerard (2005) através do conceito de “interpretação responsabilizante da atividade”. No sistema tutelar a avaliação assume o mesmo *status* que terá um instrumento de desempenho numa dada área de produção do setor privado, configurando um controlo permanente para inspecionar o produto resultante, que aqui vem a ser representado pelo jovem.

Recorrendo às propostas de Giri, como o “*climate of accountability*” as *moral responsibility*, este recorte da pesquisa de campo permite-me observar um instrumento de verificação externa (*external verification*) da performance de cada um dos jovens durante o período que antecedeu a refeição do almoço, isto é, se cumpriu com as tarefas da rotina diária, se manteve uma relação cortês com as pessoas, etc. É este seguramente um momento dedicado a uma revisão das atitudes do jovem diante dos seus pares (*peerreview*) (2004:174) e, portanto, um contexto onde se cultiva uma *audit culture*. Tomando como ponto de partida as palavras de Giri, quando existe um ambiente onde é instaurada uma auditoria, isso é sinónimo de garantia da qualidade dos sistemas de controlo em que a responsabilidade é demonstrada e contabilizada pela existência dos próprios sistemas de controlo (2004: 178). Esse momento consagrado à inspeção é, precisamente, no caso que nos ocupa, o momento em que os jovens reveem as suas atitudes sempre confrontando-as com o parecer dos técnicos.

Num dia de atividades extraordinárias, como aos fins-de-semana ou em datas comemorativas, o ambiente do almoço fica sempre mais agitado por conta da interação dos jovens, particularmente rica em comentários sobre os próprios eventos. Durante o mês de maio são programadas diversas atividades para festejar o aniversário da instituição, que se comemora no dia 31. Numa dessas ocasiões, no dia 25/05/2013, no momento do almoço reparei que, nesse dia, estavam presentes os técnicos Juarez e Murilo. Soube, entretanto, que às refeições estão sempre presentes alguns agentes institucionais, além de um segurança, que observa fora do refeitório os movimentos dos jovens. Terminado nesse dia o almoço, Jacques dá início à avaliação. Faz um preâmbulo, lembrando que aquela manhã fora repleta de atividades, o que promoveu certa agitação por parte dos jovens. Destaca ainda, como ponto positivo, o entusiasmo dos jovens para participarem na atividade proposta. E continua:

“Quando fui aos quartos (cabe aos técnicos de serviço fazer uma vistoria dos quartos), vi que havia três [jovens] que ainda não sabem como fazer a cama, eles devem puxar o lençol, demonstrando a forma correta de como arrumar a cama. Mas, de um modo geral, estão de parabéns, eu escrevi até no livro (de ocorrências, local onde são efetuados todos os registros acerca dos jovens e usado como instrumento de comunicação entre os demais agentes institucionais). Eu gostei da atividade da manhã, exercitaram a mente, coisa que há muito não faziam” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

A seguir aos comentários de Jacques, Enzo, que está na ponta da mesa e é o mais antigo na unidade residencial de acolhimento, dá início à sua autoavaliação:

“- Eu acordei...”

É imediatamente interrompido por Juarez:

“-Eu sei que já acordaste, se não já teria aqui uma ambulância. Eu quero saber como te sentes, se houve alguma falha no teu comportamento?”

“-Não me comportei bem – responde o jovem”.

“-Mas estás a falar nisso porque o Ruan te disse ou porque tu sabes?” – pergunta Juarez (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013).

Ora, a inspeção permanente contemplada neste instrumento é empregada para perceber “uma falha na atitude” do jovem e corrigi-la, redirecionando o jovem para o caminho da educação para o Direito. Todavia, as ideias e práticas associadas a este direcionamento denotam uma maior coercividade, em que os indivíduos ascendem ao *status* de “seres auditáveis” num permanente escrutínio externo que, ao longo do Projeto Educativo Pessoal, vai sendo incorporado pelo jovem. Sobre a interatividade com o outro, Giri afirma que, nas *audit cultures*, o ser responsável (*accountable*) não se restringe somente ao que se espera que o indivíduo faça.

Agregando alguns episódios da avaliação do almoço que pudemos presenciar no trabalho de campo, constatamos que os jovens se expressam nesse dispositivo de verificação através de falas breves, repetitivas na sua maioria, variando pouco de um jovem para o outro.

Algumas variações discursivas são sentidas quando ocorre alguma atividade extraordinária. Todavia, o procedimento repete-se *religiosamente* - advérbio de modo que expressa a constância como um ritual. Após cada refeição do almoço e do jantar, um primeiro jovem dá início à sua avaliação e os seus colegas, muitas vezes de forma mimética, fazem também a sua autoavaliação. Esta linguagem parece quase automática, sem uma reflexão sobre o que se verbaliza, porque não pressupõe uma mediação estabelecida entre sujeito-sujeito e sim entre sujeito-objeto, usando aqui o que Foucault enuncia como *nunca sujeito numa comunicação* (Foucault, 1975a: 224). A voz do jovem é emitida, de facto, mas a sua repercussão é muito pequena no universo dos atores institucionais, poucos a ouvem e a consideram.

Neste sentido, o discurso modo-contínuo dos adolescentes não demonstra resultar de uma aprendizagem da sua parte. Os princípios do escrutínio contemplados no *audire, hear ou hearing*, como discutem Shore e Wright, encontram-se presentes na avaliação praticada pelos atores institucionais cujo propósito parece se assegurar um controlo das ações dos jovens no que diz respeito a si mesmo e aos outros através de um processo ritualizado (Shore e Wright, 2004: 59). Esses procedimentos de ouvir e monitorizar são tomados por Power como uma *public inspection* que ele cunhou como ritual de verificação (Power, 1997b: 123).

Retratámos aqui alguns dos momentos de avaliação que nos foram permitidos observar. Mas outros houve que não nos foram permitido observar, como o caso do Projeto para a Vida, cujas informações foram colhidas através de alguns atores institucionais. Este projeto foi formalizado pela Direção Geral de Reinserção Social em 2012, mas o centro educativo já realizava esta avaliação com os jovens na fase final da medida educativa, tendo previsto seis sessões de prática para culinária e seis sessões de prática para tratamento de roupa. Ao demonstrar o meu interesse em participar na atividade, recebi como resposta da equipa dirigente: “Carla, é melhor ficar lá em cima (unidade de acolhimento), porque hoje os jovens (da unidade de progressão) estão a ser avaliados”. Tento convencê-la a mudar de ideias, recorrendo a outra estratégia: “Mas eu posso, ao menos, cumprimentá-los?” A resposta assume o tom de uma sentença: “É melhor não – diz-me ela” (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012).

Este procedimento avaliativo teve como comissão avaliadora a equipa dirigente e correspondia à “avaliação final” dos jovens que estavam prestes a concluir a sua medida em setembro e outubro de 2012 e era regida de acordo com uma escala de 0 a 5. Esta era uma forma de aferir se os adolescentes se encontravam preparados para a vida, se tinham adquirido as competências referentes à autonomia na vida diária, além de se poder verificar se tinha havido mudança quanto ao *comportamento delinquente*. Segundo o segurança Otávio, a comissão veio avaliar as competências diárias dos jovens, nomeadamente, se eles sabiam lavar e coser roupa, fazer comida, passar a ferro, se eram poupados na preparação das comidas, harmonizando custo e quantidade de alimentos. A certa altura, ele comenta: “Eles treinam os rapazes para economizar, pois, no mundo ocidental, deita-se muita comida fora e aqui eles procuram ensinar os jovens a poupar. Aqui, eles saem socialmente viáveis. Com a formação que é dada aqui, não têm desculpa para ir à bandidagem” (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012).

O “sentimento de dever cumprido do Estado em relação aos adolescentes em conflito com a lei” não poderia ter sido mais bem traduzido do que pelas palavras proferidas por Otávio, refletidas também na avaliação feita ao centro educativo pela equipa dirigente. No parecer da referida comissão, 90% dos jovens desenvolveram as competências necessárias em relação ao Projeto para a Vida, o que indicou que o centro educativo superou o objetivo relacionado com a finalidade da aplicação da medida tutelar educativa, indicando que todos os recursos foram utilizados para recuperar e educar o jovem para o Direito. Se isso não aconteceu, não foi por incapacidade do Estado, mas sim do adolescente. Daí em diante, essa isenção do Estado acerca do comportamento do jovem parece estar associada à ideia da *deficiência* (incapacidade) do

jovem em não assimilar os conhecimentos *depositados na vasilha vazia* caso a reincidência na criminalidade ocorra, um fracasso que diz respeito somente ao indivíduo.

Mas quais seriam os aspetos avaliados para se poder conferir a designação de *socialmente viáveis*? Tomás, um dos jovens que foi avaliado, esclarece-me sobre o procedimento:

“Nós preparámos o almoço. Eles (o grupo que estava a realizar a avaliação) distribuíram envelopes com quatro tarefas: fazer a sopa, lavar a louça, cozinhar a carne e cozinhar as batatas. Nós escolhíamos uma tarefa (a escolha era aleatória, em que cada jovem tirava um papel). Cada dois de nós tinha que realizar a tarefa. Depois fomos para a lavandaria. Lá também distribuíram um envelope com 4 (quatro) tarefas: Coser um botão, lavar a roupa, dividindo as roupas em cores; passar a ferro; estender a roupa para secar e dobrar. Ainda no refeitório, a comissão fez críticas a nós, que não havíamos lavado as batatas e esquecemo-nos de pôr açúcar na sobremesa. Louvaram os cuidados com a higiene pessoal, dizendo que ninguém precisava de mandar os jovens lavar as mãos. Nós já fazíamos isso sem ninguém pedir. Quase toda a gente sabia o básico, a Comissão disse como foi o nosso desempenho. Eles acharam que tínhamos as competências, que não éramos profissionais, mas que nos conseguíamos desenrascar” (Diário de campo, notas do dia 06/09/2012).

Este recorte do trabalho de campo demonstra que, embora a relação construída entre técnicos e jovens seja enaltecida pelo sistema tutelar como um processo democrático, no que à educação para o direito diz respeito, a avaliação realizada pela comissão de avaliação e por todos aqueles que mensuram os conhecimentos e competências adquiridas pelos jovens revela uma hierarquia ao mesmo tempo que os adolescentes são submetidos ao método da avaliação. Cabe ao avaliador a função de julgar o desempenho do adolescente nas áreas privilegiadas. Como Shore e Wright fazem referência, trata-se de uma relação de poder marcadamente definida entre “o avaliador e o avaliado com base em princípios de gestão eficiente” (2004: 59), característica da *audit culture* praticada pela justiça juvenil, que tem implementado procedimentos de aferição fazendo uso de dispositivos supostamente científicos, sob a égide da objetividade e da neutralidade, na tentativa de promover o divórcio da problemática política inerente à criminalidade juvenil.

#### 4. Grelhas de avaliação: prémios e castigos

Vimos, no capítulo 2, quais os diversos aspetos que promoveram a reforma do sistema tutelar. Mas, sobretudo, observámos a demanda por uma intervenção eficaz no combate à criminalidade juvenil e à sua reincidência, com a exigência do estabelecimento de uma política

coerente e a abolição do funcionamento informal pautado pelo bom senso dos técnicos (monitores), como me conta Hélio: “A falta de adequação para (realizar) as tarefas enfraqueceu os serviços, mas existiu um conjunto de fatores que contribuiu para abandalhar o sistema” (Diário de campo, notas do dia 25/06/2013).

Segundo Power, foi nestes contextos organizacionais, em que a funcionalidade parecia pouco desenvolvida e informal, que as *audit practices* prosperaram enquanto sistema de gestão (Power, 1994a: 91). Nos países que adotaram a política neoliberal, as prerrogativas do *new public management*, advindas do setor privado da administração “pela transferência da ideia da auditoria de sua prática original de controlo financeiro”, foram acolhidas de modo a incutir maior eficiência e eficácia nos serviços públicos como um ideal a ser cumprido (Power, 1994a: 15). Assim sendo, o aspeto fundamental dessa mudança consistia em propor um novo padrão de governação, instrumentalizado pela prática da auditoria (Idem, 1994: 5).

Esta “nova teologia de qualidade, eficiência e empreendimento”, como refere o autor, espalhou-se por diferentes áreas de atuação, tendo importado os léxicos e as estratégias originariamente relacionados com a gestão financeira, assinalando os ideais a serem alcançados (Power, 1994a: 98). Esta mudança institucional implementada em serviços públicos, como se verificou na justiça juvenil portuguesa, foi concebida como “mudança fundamental na filosofia avaliativa □...□, uma mudança de processo com base em formas locais de autoavaliação para medidas padronizadas de resultados” (Power 1994a: 98). Apesar de o principal objetivo da reforma na justiça juvenil ser a distinção entre a intervenção tutelar de proteção e a intervenção tutelar educativa, havia necessidade de materializar de forma eficaz a “refundação de todo o sistema” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999: 9). Nesse sentido, era necessário adotar novos mecanismos e indicadores de avaliação que atestassem que as novas prerrogativas do sistema tutelar estavam a ser operacionalizadas em direção a uma maior qualidade nos serviços. Por outras palavras, era preciso eleger instrumentos que dessem visibilidade aos resultados obtidos e realçassem as evidências dos procedimentos adotados com a mudança de intervenção contemplada na nova legislação.

Esta visibilidade contrasta com o dispositivo panóptico evidenciado por Foucault. A fim de se manter a ordem institucional, há naquele dispositivo um conhecimento imediato das ocorrências nas celas individuais, constantemente observadas pelo vigilante a partir da torre central. Todavia, a visibilidade da ordem que no panóptico era identificada pelos gestos corporais passa na justiça juvenil a ser mediada pelos símbolos numéricos, contribuição do aporte científico que gerou uma nova configuração do controlo social. No sistema juvenil, a manutenção da ordem

foi codificada em índices e pontuações nas grelhas de avaliação que registam o comportamento dos jovens. É através da nota atribuída a cada jovem que são feitas análises acerca das características pessoais e através das quais os técnicos podem acompanhar a evolução do seu comportamento segundo os parâmetros da educação para o Direito. Neste sentido, a linguagem numérica das grelhas de avaliação tem servido de bússola ao funcionamento do centro educativo, no que diz respeito à administração de riscos e à regulação dos programas direcionados para os jovens em conflito com a lei.

É esse enquadramento abraçado pela justiça juvenil que a aproxima das práticas de auditoria. As manifestações que dizem respeito aos jovens, às suas atitudes e ações, passam a ser aferidas e o material resultante analisado sob a égide da cientificidade como uma forma de acompanhar a evolução e o desempenho do aspeto comportamental dos adolescentes durante a execução da medida tutelar educativa. Todavia, como assinala Power (2000c: 44), essa nova forma de governar através de mecanismos em prol da garantia de obtenção de bons resultados significa um aprimoramento dos métodos de dominação exercidos sobre os indivíduos, no sentido de que as aferições (*benchmarking*) avaliam a conduta do jovem e instrumentalizam a sua mudança, colocando-o como protagonista dessa transformação. É essa prestação de contas (*accountability*), à qual o jovem está permanentemente submetido, que regista os avanços e retrocessos da sua mudança enquanto uma pessoa diferente daquela que ingressou no Centro Educativo para cumprir uma medida tutelar, além de contribuir para a leitura das suas próprias condutas no centro educativo à luz da “interpretação responsabilizante da atividade” (Gerard, 2005).

Durante a pesquisa de campo, verificámos a existência de três dispositivos de avaliação: (i) a *Grelha de Avaliação Diária*, preenchida pelos técnicos (monitores) no final de cada turno, de manhã e à tarde; (ii) a *Grelha de Pontuação do Sector Escolar e Formativo*, preenchida pelos professores no final de cada disciplina; e (iii) a *Grelha de Tutoria*, preenchida a cada quinze dias pelo técnico superior responsável. Tivemos acesso a estes instrumentos institucionais, bem como ao registo das aferições diárias e às respetivas médias, que foram complementados com os relatos dos agentes institucionais. Todavia, não nos foi concedida a observação do ato de preenchimento das grelhas.

Esses instrumentos de avaliação, segundo Valdemir, “foram introduzidos após a promulgação da lei em vigor para qualificar (quantificando) os jovens. Existe uma grelha para registar as notas e a respetiva “disciplina” a ser avaliada, como a higiene, o cumprimento das normas e regras ou o relacionamento interpessoal com adultos e pares. Numa folha à parte estão



dispostas as variações da avaliação de cada uma delas” (Diário de campo, notas do dia 28/03/2011).

Recorrendo a Shore e Wright, podemos dizer que a aprendizagem do adolescente durante a execução da medida educativa deve ser registada de acordo com indicadores quantificáveis, para o que o uso de grelhas de avaliação é a prática usual. Este tipo de medição, perfeitamente enquadrada no procedimento administrativo, torna possível que a experiência de aprendizagem seja permanentemente aferida (Shore e Wright, 2004: 73).

Cada item a ser avaliado apresenta seis (6) classificações cuja pontuação varia entre zero (0), a nota mínima, que corresponde ao *Agir hostil*, e cinco (5). O nível um (1) corresponde ao *Agir negligente*, o nível dois (2) corresponde ao *Inconsistência Pró-social*, o nível três (3), ao *Pró-social elementar*, o quatro (4), ao *Pró-social evoluído* e, por último, a nota máxima, o nível cinco (5), que corresponde ao *Pró-Social Admirável* (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 43).

Como interpretar estes marcadores de avaliação? Será que os próprios avaliadores conseguem, de modo objetivo, demarcar as diferenças que corresponderão a estas diferentes pontuações?

Apesar de cada classificação corresponder a situações a partir das quais o técnico pode identificar e avaliar durante o seu turno o comportamento do adolescente, esse dispositivo não pode deixar de estar influenciado pelo julgamento pessoal dos monitores. Tomemos o exemplo do jovem que pode receber a nota três (3), o nível pró-social elementar, caso tenha feito *a higiene pessoal e vestido adequadamente com ajuda pontual; caso tenha mostrado ter zelado pela limpeza e arrumação do quarto ou feito a limpeza de forma autónoma, tratado das suas roupas, arrumando-as convenientemente, ou demonstrado responsabilidade e autonomia*. Podemos observar marcadores tais como “arrumar o quarto de forma autónoma”. Mas, o que quer isso dizer? Quer dizer que ele teve a iniciativa de efetuar a tarefa ou foi impelido a executá-la para não sofrer sanções? Trata-se, de facto, da manifestação de uma autonomia ou o ato está já subjugado pelo emprego da força dos adultos?

Durante o trabalho de campo, demonstrei interesse em saber qual a diferença entre elas, mas não obtive um esclarecimento que me permitisse clarificar a diferença existente entre estes níveis. Talvez a dificuldade sentida neste esclarecimento esteja associada ao argumento que Juarez levanta sobre a falta de objetividade ou de “cientificidade” da avaliação, que para ele é “pautada na opinião de quem a realiza”, isto é, que revela a subjetividade na qual estão alicerçados os dispositivos de avaliação (Diário de campo, notas do dia 09/08/2012). A

preocupação de Valdemir em tornar inteligível a formalização deste processo avaliativo, quando me mostra a pasta de um jovem com a ficha de avaliação com registo iniciado numa quinta-feira e terminado na quarta-feira da semana seguinte, seguida das folhas com os itens e as respetivas variações, revela a função do procedimento, isto é, um controlo sistemático das ações juvenis, que pode ser monitorizado através do escrutínio diário (Diário de campo, notas do dia 30/05/2014).

Numa visita a um outro centro educativo, na Bela Vista, observei que também aí era usada a Grelha de Pontuação da Avaliação Diária do Comportamento, embora assumindo um outro nome. A designação era diferente, mas a grelha de pontuação era a mesma (Diário de campo, notas do dia 06/12/2011). A partir deste dado, podemos inferir que, sendo o centro educativo Bela Vista uma instituição que acolhe jovens em medida tutelar educativa em regime de internamento semiaberto, o procedimento de aferição é transversal a todos os tipos de medidas tutelares institucionais. Trata-se de uma política do sistema juvenil como um todo e não restrito ao regime de internamento fechado, foco da nossa investigação.

Em relação à Grelha de Pontuação do Setor Formativo e Escolar pudemos perceber que, embora não contenha todos os itens que constam da grelha anterior, agrupa num único tópico a Atitude, Comportamento e Aproveitamento do adolescente a ser avaliado pelos professores de acordo com as mesmas seis (6) classificações, variando também a classificação entre zero (0) e cinco (5). Vejamos um exemplo, o professor poderá atribuir a classificação quatro (4), correspondente ao nível *Pró-social evoluído*, caso o jovem apresente uma ou mais atitudes no seu desempenho dentro de sala de aula: *Usou linguagem adequada para os professores e colegas e revela empenho no decurso da atividade; pediu sempre autorização para falar; cuidou do seu material e colaborou na organização do material da atividade em questão; cumpre as tarefas com alguma autonomia; coopera pró-ativamente.*

Gestualidade, emprego das palavras, forma de execução das tarefas, todo este aparato que diz respeito aos jovens é avaliado de modo tal que a nota constituirá o indicador usado na permissão, ou não permissão, dos jovens para desenvolverem certas atividades. Se os professores avaliarem o jovem com a nota zero (0) ou um (1), este terá participação imediatamente, ou seja, vai imediatamente para o quarto e não lhe é permitido esperar pela finalização do registo da semana para calcular a sua média semanal:

“Quando alguém leva zero na avaliação, significa que o jovem teve contenção física ou estava prestes a ter contenção. Quando se tem 1, o jovem vai para o quarto e leva participação. É feito ao tribunal (todo este procedimento), à advogada e aos pais um relato do que aconteceu, por que

o jovem agiu desta maneira e por que se portou mal. A nota 2 é uma nota negativa, que retira alguns privilégios. Por exemplo, se nas férias se leva um 2 na avaliação, não podemos ir à piscina, nem participar da atividade de futebol, nem frequentar a sala de multimédia” (Diário de campo, dia 30/05/2014).

Quando recebe uma nota de 0 a 2, além de uma notificação no seu histórico institucional e do afastamento do convívio dos colegas, o jovem não beneficia das atividades previstas, como, por exemplo, participar no jogo de futebol no campo exterior da unidade ou utilizar a sala de multimédia. Por outro lado, nas notas de 4 a 5 o jovem é “reforçado” pelo seu bom comportamento, o que lhe confere um lugar de destaque aos olhos dos seus pares e lhe permite que lhe sejam feitas algumas concessões, como, por exemplo, fazer um telefonema à família ou à namorada além dos autorizados. A prevalência da regra do prémio e do castigo é superada pela lógica do direito, que adquire nas instâncias judiciais o status de algo a ser negociado através do sistema de troca. Esta lógica pode ser ilustrada com a explicação de um técnico acerca da recusa do jovem relativamente a uma prescrição judicial ou uma indicação do próprio centro educativo. Na sentença judicial, o juiz pode prescrever o acompanhamento psicológico. Se, diante desta indicação, o jovem se recusar a ser acompanhado, ele pode receber uma avaliação negativa, dada pelo tutor, além de essa informação ser imediatamente transmitida ao juiz, facto que denota uma suspensão dos direitos dos jovens (Diário de campo, notas do dia 28/03/2011).

Mas o que significam cada uma das classificações contempladas na grelha? Qual o significado de uma expressão como *Fez a higiene pessoal* ou *Vestiu-se adequadamente*? Que significado teriam em sentido mais amplo? Embora haja um certo consenso entre os agentes institucionais sobre qual o significado de cada uma das opções constantes na grelha de avaliação, o certo é que não existe uma descrição pormenorizada sobre cada um dos tópicos que dão azo às diferentes classificações. Ainda que sancionada pelo aparato científico conferido pelos instrumentos que, em princípio, aferem a objetividade, a inexistência de uma normativa sobre a avaliação torna cada dispositivo sujeito à subjetividade de cada avaliador.

Desta forma, o jovem pode ser avaliado de diferentes maneiras de acordo com o entendimento que cada agente institucional tem dos tópicos da grelha, o que, decerto, é motivo de alguma inquietação. Essas inquietações revelaram-se na minha conversa com Valdemir, que parece, no entanto, saber resolver os dilemas que sente surgirem com os momentos avaliativos. “Para avaliar o jovem tem que se conhecê-lo, saber as variações do seu comportamento. Se ele normalmente tem um tipo de comportamento e apresenta um outro, repentinamente, isso deve ser avaliado pelo monitor. Isso pressupõe uma convivência com os jovens. Mas ninguém pensa de maneira igual” (Diário de campo, notas do dia 30/05/2014). Emerge aqui, de facto, a dimensão

subjetiva da avaliação, mostrando que, mesmo com o recurso aos instrumentos quantitativos, não se escapa à influência da subjetividade na avaliação. Esta questão pode tornar-se mais sensível quando se trata de professores da formação de base, os quais, diferentemente dos técnicos (monitores), não trabalham constantemente com os jovens durante anos consecutivos. Eles têm, na realidade, um período de trabalho definido apenas ao longo de um ano letivo, um prazo pequeno para um conhecimento mais aprofundado do jovem, como foi apontado por Valdemir.

No início da década de 1980, foram realizados estudos no Brasil acerca das contradições inerentes à instituição judiciária no que se refere aos seus objetivos - recuperar e punir -, aspeto que parece não se distanciar da realidade em foco na nossa investigação (Alvarez, Salla, e Dias, 2013). O discurso de Nalber revela que a nota baixa implica uma relação de poder, mesmo que em moldes mais democráticos, que se traduziria numa tentativa de reinserir o jovem usando a estratégia dos castigos. Com penalidades e sanções o sistema tutelar instaura a “arte de fazer sofrer”. Não uma arte tão imaginativa, com exercícios tão cruéis como a execução dos suplicios no século XVIII relatados por Foucault, mas persistindo ainda uma autoridade que legisla acerca do grau com o qual se pode exercer opressão sobre o jovem.

Na perspetiva de Agenor, as notas atribuídas, dependendo do avaliador, podem tornar-se um dispositivo opressor, pois “eu posso abordar os miúdos diante de uma indisciplina e incumprimento para conversar sem dar uma nota negativa. Aí está uma abordagem pedagógica e assertiva. Assim, posso ser um vetor de mudança na vida dele, o que é diferente de ter um comportamento opressivo em relação ao miúdo” (Diário de campo, notas do dia 05/06/2014).

Para dirimir esta questão, tem-se procurado uma conformidade nos procedimentos institucionais, facto que toca o contexto da avaliação. Os cursos de formação tentam, através das discussões propostas, assegurar um certo grau de conformidade. Esta “*mentalidade de conformidade*”, como refere Giri, representa a garantia dos processos de controlo através de permanentes auditorias. Segundo o mesmo autor, ela promove a introdução de ações ritualizadas, não sendo, pois, “de admirar então que auditorias baseadas neste sistema possam facilmente tornar-se uma espécie de ritual, preocupado com o processo em vez da substância” (Giri, 2004: 178).<sup>42</sup> Todavia, assegurar esta conformidade nos procedimentos nem sempre é conseguida na realidade, em virtude dos diferentes entendimentos das atitudes juvenis no caso das medidas tutelares educativas.

---

<sup>42</sup> Tradução da autora.

Dos dois instrumentos que compõem o conjunto, a Grelha de Avaliação Diária e a Grelha de Pontuação do Setor Formativo e Escolar, pode extrair-se das avaliações uma média ponderada, que resulta da soma das avaliações diárias dos técnicos e dos professores, que tem lugar entre a quinta e a quarta semana após a avaliação. Ao fornecer as médias alcançadas por cada jovem, esta informação permite preparar as atividades do fim-de-semana, ou seja, é com base na informação que são tomadas decisões sobre quem pode participar nas atividades externas, quem pode usar a sala multimédia, quem pode receber a semanada, etc. Os privilégios e as punições concedidas aos jovens ocorrem como resultado direto das médias das notas dadas pelos professores e pelos monitores. Além disso, a média de cada jovem é comparada com as médias dos outros jovens, o que implica igualmente uma avaliação informal comparativa constante entre os próprios jovens.

A partir da comparação das médias, a instituição elege o jovem da semana e aquele que obteve as melhores médias no cômputo geral, como explica Valdemir:

“Os jovens da semana são os que tiveram uma boa média na avaliação. Um dos membros da equipa dirigente oferece um chocolate da máquina. Isso foi implantado nessa gestão, todas as semanas um dos membros da equipa dirigente senta-se ao lado dos jovens das duas unidades que tiveram a melhor média da semana. Este momento entre a equipa dirigente e os dois jovens da semana é um momento de conversa, em que a equipa dirigente tenta obter informações sobre como está a estadia deles no centro, como está a comida, e também aproveita para dar conselhos aos jovens” (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013).

A avaliação transformou-se num dispositivo importante, porque são as notas que o jovem vai adquirindo ao longo de sua estada que promoverão avanços na liberdade para usufruir do tempo e dos espaços. Seguindo a mesma lógica comparativa das notas alcançadas, elege-se o jovem do mês, condição mais importante pois que tem reflexos não só nas conquistas no centro educativo, representando as “consequências específicas em termos de reforços positivos” contempladas nos documentos oficiais, mas também nos tribunais (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 43). Quanto a este último aspeto, Marvel explica-me: “Todos nós queremos e tentamos ser o melhor do mês, para ter revisão de medida. Ser o jovem do mês é muito importante para se conseguir a revisão da medida educativa, pois, além de se ter um diploma, isso é comunicado ao tribunal” (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012).

Para Shore e Wright este procedimento de avaliação desencadeia um comportamento competitivo, propiciador de uma prática divisória e não solidária, uma vez que “esses procedimentos giram em torno de instruções normativas e medições que são usadas para construir

grelhas avaliativas - como tabelas de competição e gráficos de desempenho – que, simultaneamente, classificam as instituições e os indivíduos comparando-os com os outros”<sup>43</sup> (Shore e Wright, 2004: 61). No entanto, pudemos vivenciar dezenas de episódios solidários de uns com os outros, geralmente, por parte dos jovens que ficam durante mais tempo no centro educativo, acalmando os ânimos para não “levarem nota baixa” nas avaliações.

Recorremos aqui, mais uma vez, às nossas notas etnográficas. Aguardávamos a preparação do almoço. Alguns jovens jogavam snooker, enquanto outros se entretinham a jogar às cartas na sala de convívio. De repente, dois jovens começaram a agredir-se verbalmente por causa do jogo. A dado momento, a agressão verbal resultou num insulto dirigido à mãe de um dos jovens. Marvel, que assistia a todo o desenrolar da discussão, intercedeu, segurando o jovem mais transtornado e repetindo “*calma, não vamos ter problemas aqui*”. Estava a chamar a atenção dos companheiros para a repercussão que a cena poderia vir a ter na avaliação do comportamento dos jovens e esse, seguramente, era um comportamento que seria devolvido aos dois jovens envolvidos na discussão sob a forma de “notas baixas” (Diário de campo, notas do dia 29/03/2013).

Sem dúvida que atingir boas notas, quando estas se aliam aos atributos comportamentais esperados, não constituirá tarefa fácil para os jovens num período em que a efervescência dos sentidos parece predominar, em que pensar antes de qualquer ação ou uso das palavras - o que seguramente revelaria um autodomínio que se sobreporia ao sentimento genuíno, muitas vezes considerado repreensível pelos técnicos e passível de “levar um 2”, como concordariam a maior parte desses jovens -, pode ser, de facto, uma tarefa hercúlea. Este autocontrolo é ainda mais visível com Erick, que se reconhece como “aquele que se porta mal”, que sempre arranja confusão, que contesta as determinações dos monitores. Para Shore e Wright as práticas de auditoria dimensionadas para a aferição do melhor desempenho, tomando como base as mensurações constantes, resultam em alterações na própria identidade do indivíduo e o “aspecto importante deste processo tem sido o seu efeito em mudar a identidade e a forma como eles se conceituam” (Shore e Wright, 2004: 62). Todavia, esta autodenominação é imposta pelo contexto institucional que apresenta parâmetros diferentes dos que ele vivenciava.

A falta de autocontrolo de Erick custou-lhe a demora na mudança de passagem das fases do Projeto Educativo Pessoal, que se traduziu nas regressões de fase e nas avaliações baixas que teve durante a sua estada. Ele entrou em junho de 2011 e só desceu para a unidade de progressão

---

<sup>43</sup> Tradução da autora.

em abril de 2013, o que implicou ter de sair da fase 2 para passar à fase 3, a consolidação, correspondendo esta a passar da unidade de acolhimento para a unidade de progressão. Por outras palavras, um processo que, normalmente, levaria um ano e dois meses, considerando o tempo de medida educativa, no caso de Erick ocorreu em quase dois anos, facto que demonstra a insistência do sistema tutelar em ajustá-lo aos parâmetros da educação para o Direito.





## **Capítulo V**

### **Novas formas panópticas**

#### **Dispositivos de controlo no quotidiano institucional**

Nesta dissertação, nomeadamente no último capítulo, a temática do controlo social tem vindo a debruçar-se sobre os diversos instrumentos que, ao serviço do sistema tutelar português, têm procurado conformar os jovens em conflito com a lei com a educação para o direito. Ao longo da sua história política, o sistema tutelar foi apondo à sua própria galeria de instrumentação coerciva outros mecanismos reguladores sem completamente se desvincular dos antigos modelos de controlo, que eram antes assegurados por atores como, por exemplo, os supervisores das fábricas, os vigilantes da torre principal do panóptico, os inspetores escolares e todas as instâncias sociais que tinham por função atualizar a informação sobre o funcionamento organizacional quotidiano da instituição e que reportavam aos atores superiores. Tendo assumido configurações diferentes e novas aparências, estes instrumentos de controlo distanciaram-se de uma centralidade personificada, claramente identificada pelo indivíduo num face a face, adotando uma forma dispersa e plural assegurada pela ação de vários outros operadores de controlo.

Deleuze (1992: 216) assinalou o declínio da sociedade disciplinar por meio do confinamento e, mais tarde, pelos instrumentos que associamos à sociedade de controlo, e que veio substituir a primeira. Falamos de um “controlo contínuo” relativamente ao qual o indivíduo está sujeito sem que haja um ponto central de controlo, mas antes uma fluidez na troca de informações sobre ele, realizada através das diversas instâncias com as quais, paradoxalmente, se encontra em permanente contato. Talvez a ideia de Bauman (2001) sobre a fluidez do poder nos ajude a pensar neste aspeto acerca do exercício do controlo exercido sobre o indivíduo. Se antes o controlo dependia da localização, hoje esta já não mais é necessária, tendo em vista que o aparecimento de novas tecnologias de controlo, associadas à ampliação de diferentes atores para exercer esse controlo, permite que a mobilidade do indivíduo em diferentes espaços sociais se revista do caráter de estratégia. Estas novas tecnologias consistem em métodos e técnicas modernas que incessantemente procuram tornar mais eficaz a estratégia do controlo.

Para Bauman (2001), com a modernidade surge uma diluição das formas de controlo,

que antes eram estáticas e fixas, que, por sua vez, promovem a desterritorialização da vigilância ao indivíduo. Apesar dessa flexibilização dos meios de controlo, isso não dá ao jovem a sensação de ter uma maior liberdade de agir. No processo de adaptação ao contexto institucional, o adolescente percebe que “não pode, porque o monitor manda mais do que nós.

Aqui tem de se fazer!”, como diz o jovem Valdiclei.

Todavia, ao contrário do que é defendido por Deleuze, as duas modalidades de vigilância coexistem no sistema tutelar português, transitando dos dispositivos mais rígidos de reclusão para os “simulacros flexíveis” da vigilância, constituídos por uma malha de instâncias sociais em que o jovem circula. O aspeto opressivo imposto ao indivíduo esvanece-se diante dessa outra forma de aprisionamento do indivíduo que ocorre através dos laços sociais vinculados ao jovem. Mesmo transfigurada, a presença de uma atmosfera repressiva é sentida.

Embora Foucault (1975a) tenha, na obra *Vigiar e Punir*, insistido na onnipresença de uma multiplicidade de instâncias de controlo, estas, na verdade, não mais se restringem à figura dos juízes e à sua capacidade de julgamento (no nosso caso, exemplificado pelo ato da aplicação da medida educativa em resultado do cometimento de um ato ilícito por parte do jovem). Mesmo no ato judicativo que se restringia à figura dos magistrados veio a operar-se uma extensão do julgar, que ocorre durante o período de execução da medida educativa. Uma ampla rede de atores institucionais e sociais foi constituída após a Lei Tutelar Educativa, ligados entre si por um elemento particular, o jovem interno no centro educativo. Neste sentido, a vigilância exercida sobre o jovem não se limita à instituição onde cumpre a sua medida educativa. Esse encargo é distribuído e partilhado pelos múltiplos agentes sociais ligados através de um sistema integrado de controlo, composto pela família, pelos atores do aparato judicial e todos os restantes atores do centro educativo.

Este sistema de ação coletiva instaura um “controlo contínuo” relativamente ao jovem, cujo resultado se reflete no próprio indivíduo sob a forma de autorregulação. Sem uma centralização das formas de controlo, o jovem transforma-se em objeto regulado, através da dimensão comportamental, mas as diversas instâncias com as quais se encontra em permanente contato concertam-se entre si nessa regulação. Este aspeto realça a proximidade com o domínio da economia, endossada por autores como Foucault (1997b); Power (1994a); Strathern (2004b) ou Garland (2001c) e que, neste contexto, se faz aproximar pela lógica do livre mercado na tentativa de tornar mais eficiente o combate à delinquência juvenil.

No entanto, ao contrário do que se supõe, o jovem não configura o único alvo de controlo do sistema tutelar português. A vigilância recai sobre todos os que estejam inseridos ou

mantenham contato com o sistema tutelar. Quer se trate da família, dos estagiários ou dos funcionários da instituição, ninguém escapa à vigilância permanente. Se os agentes institucionais engendram o sistema de dominação e controlo sobre o jovem, também eles sofrem o efeito dessa ação, ocupando ao mesmo tempo um lugar de sujeito e objeto desse sistema. No centro educativo, os jovens são sujeitos, por técnicos e professores, a dispositivos permanentes de controlo e vigilância, mas, ao mesmo tempo que os atores sociais escrutinam as ações dos adolescentes, também eles são controlados por dispositivos que avaliam as suas práticas dentro da instituição, como vimos no primeiro capítulo.

A tecnologia digital também tem sido um recurso utilizado para a monitorização institucional. Em 2010 foi implantado o Sistema Integrado de Reinserção Social (SIRS), um dispositivo que pretende armazenar todos os dados sobre o jovem ao longo do seu percurso e que, segundo o sr. Juarez, somente no centro educativo que dirige, foi possível “inserir 100% dos dados dos jovens” (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013). O cadastro dos jovens vai sendo constituído pela aposição do nome e número que lhe é atribuído pela instituição no momento do seu ingresso e também pelos seus dados pessoais e outras informações adicionais, como o grau de instrução, a formação profissional, aspetos de saúde, situação profissional, antecedentes criminais, etc. Este manancial de informação, constituído pelas avaliações, pareceres e processos disciplinares, também inclui toda a monitorização da relação familiar, o número de visitas e o grau de parentesco das visitas e os contatos telefónicos mantidos com a família. É um sistema de informação que permite o mapeamento do percurso dos jovens e dos atores sociais com os quais ele se relaciona.

### 1. O assujeitamento pela roupa que se despe e veste

A noção de delinquente arrasta consigo a ideia de que o indivíduo fracassou enquanto ser humano e que não soube fazer “boas escolhas” na vida. Adotar o fracasso como sinónimo de delinquência significa isolar as ações humanas do seu contexto sociopolítico e concentrar a responsabilidade dos factos somente na dimensão individual. Numa certa perspetiva, o verbo “delinquir” adere ao sentido de uma escolha que o jovem faz na vida, excluindo um conjunto de fatores socioeconómicos que não são assegurados aos indivíduos. Esta argumentação isenta o Estado e a sociedade de qualquer situação de desigualdade e de injustiça social, fazendo crer que todas as tarefas fundamentais do Estado contempladas no artigo 9º da Constituição da República

Portuguesa são plenamente asseguradas a todos os cidadãos, conforme já abordado no primeiro capítulo.

Muitos autores (Garland, 2001c; Strathern 2004a; Melossi, 2008b; Wacquant, 1999a; Rose e Miller, 1992) têm demonstrado que as garantias concedidas aos cidadãos tornaram-se tímidas com a implementação de uma política económica neoliberal presente em grande parte do mundo. Na ótica de Wacquant (2006b), o Estado retraiu-se da condição de promotor do bem-estar e da qualidade de vida, bem como da efetivação dos direitos económicos e sociais, tentando compensar este vácuo na sua soberania com a presença de um Estado Penal, cuja política está focada na responsabilidade individual. Este sociólogo encontrou assim na figura do Leviatã, retirada da obra de Thomas Hobbes, a representação crítica desta engrenagem estatal.

Este exercício de controlo distanciou-se efetivamente da estrutura arquitetónica pensada por Bentham, o panóptico, cujo conjunto de elementos – luminosidade e o modelo de construção em si com largas janelas - requeriam apenas um vigia na torre central para observar permanentemente os indivíduos nas celas (Foucault, 1975a: 224). O vigia da torre central multiplicou-se por vários agentes de controlo no atual sistema tutelar. O jovem não está “sozinho e perfeitamente individualizado” como estaria o indivíduo na cela do panóptico. Ele interage com os outros atores sociais e é a partir desta relação que recai sobre as suas atitudes o peso do julgamento, artifício para uma contínua regulação (Idem, 1975:224).

É neste contexto que a intersecção se estabelece entre as novas tecnologias de controlo usadas pelo sistema tutelar e a estrutura panóptica. A visibilidade, embora não nos moldes panópticos tradicionais, continua a ser uma armadilha, conforme a afirmação de Foucault (1975a: 224), porque todos os olhares dos atores institucionais e sociais estão voltados para o jovem do centro educativo. Uma monitorização do adolescente, exercida sobre todos os papéis que desempenha - filho, género masculino, cidadão, estudante, adolescente em conflito com a lei –, é efetuada pelas organizações sociais nas quais ele está inserido. Assim sendo, é a sua circulação pelas instâncias sociais que o torna visível, sendo essa condição do jovem perante os atores sociais o que mantém a armadilha regulatória, mesmo que essa seja uma configuração diferente e mais diluída.

Sem centralizar o controlo num único comando, num modelo de panóptico central, o jovem transita nesta rede de organizações sociais que o monitoriza permanentemente, processo que favorece a incorporação pelo próprio jovem do controlo exercido externamente no âmbito desse contexto relacional. Deleuze (1992: 140) já havia enunciado que “não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça

sobre si mesma”, afirmação que demonstra o resultado no próprio jovem da conjugação de forças que incidem sobre si. Trata-se, pois, de um vetor associado aos agentes com os quais o jovem interage, que parte do exterior e o vai modelando internamente, constituindo e alimentado permanentemente uma força interna que se repercute sobre o próprio indivíduo.

Todavia, como nos afirma o técnico Cristian, essa monitorização ocorre em condições especiais:

“Eles [jovens] foram tirados do seu meio e colocados num ambiente artificial. Isso faz com que seja criada uma expectativa do tribunal e do centro em relação à resposta que este jovem dará, mas não podemos esquecer que ele está aqui num ambiente artificial e não no seu meio. As respostas dos miúdos têm a ver com os mecanismos de controlo da instituição, já que eles aprendem a capacidade de controlar o que lhe faz mal. Isso não quer dizer que eles mudaram, mas se adaptaram a esta situação artificial. As respostas que os jovens dão aqui dentro são condicionadas pela situação em que estão vivendo, por isso, artificiais. A gente só pode dizer que eles mudaram quando tiverem livre arbítrio. Aqui, isso não acontece. Somente nesta situação saberemos se ele efetivamente mudou ou não” (Recorte da entrevista concedida por Cristian).

Quanto ao autocontrolo, Cristian afirma: “Eu só não sei se, lá fora, eles também mantêm esse autocontrolo, talvez porque os outros jovens o envolvem”, uma incerteza que ele enquanto técnico percebe claramente. (Diário de campo, notas do dia 01/05/2013). O relato de Cristian demonstra que essa força coerciva dirigida ao jovem só se torna eficiente porque ele é afastado do seu “mundo doméstico” para proceder ao “destreinamento”, usando um termo cunhado por Goffman (2008b, 23) de um conjunto de experiências vivenciadas no seu ambiente social. Este afastamento deliberado pelo tribunal intercepta a possibilidade da concorrência de outros contextos sociais para que a conformidade à ordem social permaneça inscrita no seu ser. Uma mudança que se opera sob circunstâncias sociais específicas e que não se tem a certeza de vir a ocorrer no futuro noutros contextos sociais. Uma questão que vem a ser ilustrada pelo jovem Bernardo:

“Dizer que aqui não vai roubar é fácil. Vai-se roubar o quê, aqui? Quero ver lá fora. Aqui estamos protegidos”, evidenciando a condição artificial em que os jovens estão inseridos e desmontando a argumentação de que a “privação de liberdade possibilitou conter a realização de asneiras”, sustentada pelo jovem Erick” (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013).

Ainda na mesma perspetiva, Miller e Rose (1990: 1) afirmam que a questão principal do que entendem como sistema de governabilidade consiste em inculcar novas normas e valores pela ação do próprio indivíduo [*selfactualizing*] que vem a auto-regular-se por meio de

mecanismos externos através da “ação à distância” de diversos agentes. Complementam esta ideia as palavras de Shore e Wright (2004: 61), na afirmação de que “esses mecanismos de regulação atuam como “tecnologias políticas”, buscando trazer pessoas, organizações e objetivos para uma conformidade”. O sistema tutelar português tem adotado esta estratégia na angariação de novos colaboradores, uma inovação no que diz respeito à política de controlo social, procurando atingir a meta contemplada na Lei Tutelar Educativa, isto é, educar para o direito os jovens em conflito com a lei. Esta intenção está contemplada no referido diploma, justificada com a necessidade de atenuar os efeitos negativos do internamento sofridos pelos jovens institucionalizados.

“A vida nos centros educativos deve, tanto quanto possível, ter por referência a vida social comum e minimizar os efeitos negativos que o internamento possa implicar para o menor e seus familiares, favorecendo os vínculos sociais, o contato com familiares e amigos e a colaboração e participação das entidades públicas ou particulares no processo educativo e de reinserção social”  
(Presidência do Conselho de Ministros, 1999: parág. 159º).

Esta proximidade entre familiares e amigos evocada pelo diploma remete-me para a estratégia de controlo social usada no século XVIII pelas comunidades metodistas para assegurar a ordem social dos seus seguidores, agregando a função de assistência e de controlo em simultâneo (Foucault, 1999c: 89). No caso do sistema tutelar, a instituição tenta aproximar-se do contexto social no qual o jovem estava inserido. Para afiançar o cumprimento do processo de mudança do adolescente, os técnicos iniciam um contato com a família e amigos com o intuito de, paulatinamente, torná-los agentes de “averiguação” de seu comportamento.

Jovens houve que, durante a entrevista, falaram da relevância que a família tinha para eles quando relataram, por exemplo, a cena no tribunal, afirmando “O meu julgamento foi de porta aberta, ela [mãe] assistiu e chorou muito. Mesmo já sabendo que eu poderia apanhar os três anos, ela ficou em [estado de] choque” (Recorte de entrevista com Kleber).

A minha pesquisa de campo permitiu descortinar não só a família e restantes agentes, como também os instrumentos de que se faz uso para cumprir a missão de educar os jovens para o Direito. O emprego do termo “exército” no texto foi deliberado, correlacionando-o com a obrigação quanto ao serviço militar. Uma forma ilustrativa da condição dos atores institucionais, que se aproxima do *status* da obrigatoriedade, a partir do atual sistema de avaliação de desempenho cuja ascensão no plano de carreira do funcionalismo público depende do cumprimento de metas e objetivos institucionais.

Intitulado força vinculativa, o artigo 19º do decreto – lei que aprova o regulamento geral dos centros educativos consagra o vínculo entre jovens e “todos os profissionais que, a qualquer título, desempenhem funções no centro educativo, bem como as pessoas externas que o visitam” à política de intervenção, arregimentando todos na participação do projeto de intervenção sancionado na lei (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: parág. 19º). Lianos (2003) argumenta que a convivência humana consiste num dos recursos usados para administrar a atividade humana, distinguindo o controlo decorrente da atividade da instituição pela rede criada entre indivíduos. No seu ponto de vista, o controlo institucional não é algo espontâneo, tendo em vista que a sua regulação é estabelecida por uma ordem burocrática (Lianos, 2003: 415).

Foi a disposição normativa publicada após a L.T.E que exigiu do quadro funcional um maior controlo da roupa pessoal e da roupa de cama dos jovens. Poder-se-á afirmar que estamos perante o uso de uma nova tecnologia de controlo, com recursos que pressupõem uma modernização e uma maior eficácia no alcance de um dado objetivo, que vem sendo usada de forma inquisitiva, usando de um procedimento mais metuculoso do que aquele que se realizava na época da OTM. Segundo alguns funcionários do centro educativo “[nos tempos da O.T.M.] havia um controlo, mas os miúdos usavam muita roupa deles. Eram muitos miúdos e, por fim, já não havia roupa da instituição, só a deles” (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Esta situação já não foi possível manter com o novo diploma, que adotou uma nova tecnologia de regulação, isto é, o “rastreamento” do comportamento do jovem através da roupa.

A gestão da roupa do jovem é realizada pela instituição. Ao ingressar no centro educativo, ele é desapossado da sua roupa, que traz do exterior, e é-lhe entregue um enxoval, obrigatoriamente marcado com um número aposto no ato do seu ingresso como forma de identificação e evitando a troca das peças entre os jovens (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 49). Mas este é também um ritual das instituições que, desta forma, simboliza a desapropriação da identidade e, ao mesmo tempo, um marco que representa o início de um novo ciclo na vida do adolescente em conflito com a lei, uma espécie de apagamento das memórias das suas vivências.

Quando o jovem terminar a medida educativa, caso as roupas se mantenham em bom estado, poderão ser reutilizadas por outro adolescente, o que demonstra que a roupa não é algo pessoal, algo que pertença ao foro da intimidade do jovem, mas sim algo impessoal, que pode ser usada por qualquer um. Todos os objetos que o jovem traz consigo no momento da entrada na instituição são-lhe retiradas, inclusive, mesmo a roupa. Parece um ritual de passagem, ou melhor, um ritual de mortificação, em que o jovem é levado a despojar-se de todos os objetos que remetem

para o seu passado, sendo que a sua roupa consiste num desses itens. O resgate desses objetos acontece proporcionalmente à demonstração de um comportamento desejado e aprovado pelo sistema tutelar.

Diferentemente do vestuário que o jovem usa no centro educativo, a roupa pessoal que corresponde às roupas compradas pelos jovens, ou até mesmo as que são oferecidas pela família, não são marcadas. Já ao vestuário oferecido pela instituição é atribuído um número. É através desse número que é possível identificar se houve alguma ingerência na roupa da cama ou na roupa dos jovens, como pudemos presenciar na interpelação de um dos funcionários a Roger. Ao entrar na unidade, ela viu Roger com uns calções vestidos e, imediatamente, perguntou-lhe quantos calções ele tinha, pensando que se tratava de uma quantidade maior do que a permitida pelo regulamento, cujo limite são três pares de calças e/ou calções no verão por cada jovem (vestuário do centro educativo). Roger respondeu-lhe que possuía três (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Este perfil inquisitivo do quadro funcional é resultado de uma exigência burocrática que se seguiu à legislação em vigor. Se o jovem estiver com alguma peça de roupa a mais ou uma peça de roupa de um colega que seja identificada através da marcação dos números das roupas, ele pode vir a ser punido por essa transgressão, porque não cumpriu a determinação normativa. Dentro da instituição, os gostos do jovem são suspensos até que ele dê provas de que está a corresponder às expectativas institucionais.

O procedimento da lavagem de roupa segue uma norma no centro educativo, separando em diferentes depósitos a roupa suja de cada unidade residencial. A roupa suja dos jovens da unidade de progressão é acumulada num saco cor-de-laranja, sendo as roupas dos jovens do acolhimento depositadas num saco verde. A roupa pessoal é posta à parte para ser lavada separadamente. A cada sexta-feira, após a lavagem, toda a roupa e enxoval dos jovens é conferido e são elaborados mapas contendo a quantidade de roupa na posse de cada um. Feita esta operação, as roupas são guardadas numa espécie de compartimento com o número de cada jovem.

Neste sentido, podemos inferir que, se, por um lado, é importante manter inventariado o património institucional - como roupas de cama, de banho, móveis e demais bens patrimoniais - por outro lado, esse procedimento reflete a adoção de um novo dispositivo de controlo sobre a ação dos jovens, isto é, se ele está a usar roupa de um colega, se ele danificou a roupa, se ele tem roupa a mais do que o permitido. É um sistema quotidiano de vigilância viabilizado pela marcação do número na roupa que mantém a intencionalidade em monitorizar e moldar o comportamento do jovem tal como no sistema tradicional. Todavia, apresenta uma configuração diferente desse outro controlo, demonstrando que, por uma determinação burocrática, as funções



do vigia da torre central do panóptico foram incorporadas nas funções administrativas do centro educativo. Demolir o ser para a reconstrução do novo ser.

As palavras de Chantraine (2006c) fornecem um complemento a este ponto de vista quando ele aborda a gestão carcerária “pós-disciplinar” com base na pesquisa de campo realizada em três penitenciárias do Canadá e analisa o aspeto relacional na detenção como uma estratégia de governabilidade que faz uso do recurso da comunicação como o seu principal esteio para manter a ordem. Segundo o autor, a comunicação entre os funcionários e os detidos representa um modo de organização pós-disciplinar, sedimentada na fluidez da comunicação entre os agentes institucionais. Este argumento pode ser relativo ao meio institucional do centro educativo, em que o contato diário dos funcionários com os jovens possibilita um aprofundamento dos seus comportamentos “por meio do estabelecimento de relações eficazes, e assim poder reduzir a probabilidade de comportamentos inesperados” (Chantraine, 2006c: 91). Nesta estratégia, “assegura uma compreensão bem embasada dos casos individuais, os funcionários devem trocar com seus colegas informações ou observações que lhes possam interessar sobre o comportamento dos delinquentes”.<sup>44</sup>

Pelo relato dos técnicos, as relações com os jovens eram estabelecidas de forma espontânea e sem intencionalidade, ao contrário do modo como as relações têm sido constituídas a partir da nova legislação tutelar. Uma abordagem relacional pautada no conceito de “segurança ativa” tenta assegurar a ordem através de conhecimentos mais aprofundados sobre os jovens infratores resultado do “estabelecimento de relações eficazes” entre os funcionários e os jovens (Chantraine, 2006c: 91). Ao aprofundar-se a informação sobre os jovens, consegue-se ajuda para prever algumas considerações a seu respeito, evitando estar despreparado para uma situação inesperada suscitada pelo seu comportamento. A eficácia da abordagem relacional reside no dinamismo da aquisição de dados informativos, diferentemente da abordagem não relacional da segurança estática do aparato de mecanismos disciplinares, constituindo assim,

“Um modo de produção de ordem sustentada mais pela vontade de influenciar, pela persuasão e pela comunicação dos tipos de comportamentos conformes aos objetivos da instituição, do que pela vontade de impô-los pela força ou por medidas disciplinares” (Chantraine, 2006c:91–92).

A informação sobre os jovens e a transmissão dos dados obtidos entre os agentes institucionais, enquanto conjunto de elementos integrantes de um sistema de domínio e controlo,

---

<sup>44</sup> Serviço correcional do Canadá. La sécurité active, directive du *commissaire* [http://www.csc-scc.gc.ca/text/plcy/cdshtm/560-cde\\_f.shtml](http://www.csc-scc.gc.ca/text/plcy/cdshtm/560-cde_f.shtml). Acesso em 20 de Fevereiro de 14.

não conserva a mesma aparência dura e asfíxiante que o sistema disciplinar tradicional, mas é mais penetrante por se tratar de algo que diz respeito ao próprio ser. A obtenção de informações mais aprofundadas sobre o jovem do centro educativo também perpassa por um processo de “neutralização do indivíduo”, como se o indivíduo passasse por um processo de coisificação, de desumanização. É o acervo de dados de cada jovem partilhado por toda a instituição que vem a ser usado como antídoto para o neutralizar nas suas ações, ao mesmo tempo que as relações interpessoais na instituição são pavimentadas por um misto de persuasão e paternalismo. Como nos diz Garland (2001c), a finalidade reeducativa da justiça encontra-se subordinada a outras finalidades penais como as retributivas, a neutralização dos indivíduos e a gestão de riscos.

Retirado de seu meio social, o jovem precisa reconstruir laços sociais, constituir novas referências institucionalmente aceites. Laços que vão sendo estabelecidos entre os atores por negociações informais, tecendo um estado de ordem “em que as relações de comunicação e de poder se sobrepõem (...) tornado uma estratégia de governo por meio dos princípios de segurança ativa” (2006: 91). Neste sentido, a mesma interação entre jovens e agentes institucionais que serve para afagar as angústias juvenis serve também para sujeitá-los a uma racionalidade, uma estratégia que revela outra forma de obediência dos jovens à autoridade, no caso, os atores institucionais, implementada no centro educativo, mas que não prescinde dos outros tipos de medidas disciplinares existentes no sistema tutelar.

## 2. O confinamento no próprio corpo

A curiosidade dos jovens no que diz respeito à realidade do sistema tutelar brasileiro e italiano, contextos que tive oportunidade de vivenciar, sempre esteve presente nas nossas interações. E foi esse mote que elegi para conhecer um pouco acerca do que os jovens pensavam sobre o sistema tutelar, mais especificamente sobre o internamento em regime fechado no qual se encontravam. Tendo em vista que, após o encerramento do ano letivo, a equipa técnica se apressaria a organizar atividades para o período de férias, era o momento apropriado para a apresentação do documentário *Juízo*, o vídeo sobre o sistema tutelar brasileiro.<sup>45</sup>

A proposta acordada com a equipa dirigente era que a exibição do referido documentário se daria em dias diferentes para as duas unidades residenciais. Posteriormente à apresentação do vídeo, seria realizado um debate sobre aquilo a que tinham assistido. Antes do início da atividade,

---

<sup>45</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw&feature=kp> Acesso em 20 de abril de 2012.

foi-me feita uma pergunta pela equipa dirigente. “O que é que pretende com a atividade? Disse-lhe que pretendia mostrar um pouco da realidade brasileira, considerando a curiosidade permanentemente demonstrada pelos jovens e, a partir daí, conhecer a sua opinião sobre a condição em que vivem. Diante da resposta, imediatamente fui criticada. “Você não pode só comparar as realidades (portuguesa e brasileira). Deve fazer uma intervenção pedagógica. Toda a atividade tem que ter um objetivo pedagógico para eles” (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013). O tom adotado na argumentação parece apelar para o artigo 19º da L.T.E., que consagra a participação de todas as pessoas, visitantes e funcionários no projeto de intervenção (Presidência do Conselho de Ministros 2000, parág. 19º), incluindo eu, claro.

O documentário citado anteriormente retrata o quotidiano da Vara da Criança e do Adolescente - instância jurídica brasileira criada para acompanhar os processos que envolvam crianças e adolescentes, estando distribuída por todo o território nacional. A edição do vídeo consiste na interposição de cenas do processo tutelar dos jovens com outras cenas obtidas dentro da instituição onde as medidas são executadas. Numa das cenas em que aparecem os jovens agrupados num compartimento com grades onde estão dispostos beliches, Roger reage imediatamente, assustado com os jovens na cela (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013).

Do ponto de vista de Roger, aquela cela parecia remeter para o estado de confinamento no seu próprio corpo, impossibilitando a expressão dos sentimentos, da gestualidade, das sensações e ideias consideradas repreensíveis, contempladas pela modalidade de gestão do comportamento. O horror de Roger ao que era visível, ao que cerceava a mobilidade, foi capaz de o desviar da consciencialização da sua própria condição. O seu julgamento acerca da realidade brasileira obscureceu as suas próprias circunstâncias. Ele reagiu ao que viu, mas tentou ajustar-se à engrenagem na qual estava inserido.

Nas palavras de Deleuze (1992: 216), a entrada numa sociedade de controlo tem implementado “às cegas, novos tipos de sanções, de educação, de tratamento”, um atributo que Roger parece dissociar do projeto educativo no qual participa. Posso afirmar que, ao contrário da falta de mobilidade dos adolescentes em virtude da fixidez das celas no Brasil, o jovem do centro educativo está inserido num processo de controlo que inviabiliza a expressão pública de traços identificativos constituintes do seu ser. São somente aceites características compatíveis com a expectativa institucional, o que exige dele um permanente estado de auto vigilância.

Além disso, do confronto entre as realidades brasileira e portuguesa, ressalta a ideia de desumanidade para com os jovens brasileiros servindo isso para capitalizar um favorecimento do contexto institucional português, expresso na ideia de que “aqui é melhor, ainda bem que estamos

em Portugal”, comentário que diz respeito à infraestrutura do centro (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013). Se, por um lado, o vídeo *Juízo* contribui para que sejam enaltecidas as melhores condições em que os adolescentes se encontram por relação aos jovens brasileiros, essa percepção acaba por ofuscar o estado de conformidade perante a modalidade da intervenção tutelar.

Com base nas palavras de Strathern (2004a), podemos afirmar que este tipo de intervenção possibilita que o indivíduo se torne uma espécie de “polícia de si mesmo”, na medida em que ser um colaborador na própria gestão de seu comportamento exige da sua parte que seja constantemente auto-auditoriado. Todavia, estando ele submetido a uma série de sanções por exibir aspetos dessa sinceridade, o adolescente procura revelar traços a partir dos quais obtenha reconhecimento por parte dos agentes institucionais. Esta contenção por parte do jovem é iniciada desde o seu ingresso no centro educativo sob a alegação de “aprender muitas coisas aqui (...) de sair daqui um homenzinho”, como nos relata Neves (2008: 198) ao citar a admissão do jovem Leonel. Ao ingressar, o adolescente recebe o Guia de Direitos e Deveres e o regulamento interno do centro educativo como descrito no referido documento (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 17). Este procedimento é realizado no sistema de internamento em todos os três tipos de regime, conforme complementa Neves:

“O ingresso de um novo educando passa também pela explicação das regras de funcionamento institucional, o que inclui a entrega do Guia do Educando, um pequeno livro de 12 páginas no qual se indicam a diversidade de profissionais que trabalham no Centro Educativo, os direitos e deveres dos educandos e as consequências do cumprimento ou incumprimento desses deveres” (Neves, 2008: 197).

Segundo Ênio e Hélio, o kit de acolhimento, como nomeiam esse conjunto de perguntas, contém também alguns temas para serem respondidos nas primeiras vinte e quatro horas pelo jovem. Por exemplo,

“O que é que sei das regras no Centro Educativo? Qual é o trabalho de um monitor? Escolher uma profissão; O que gostava de mudar na minha vida? O que gosto mais em mim? Eu sou bom em...; A história da minha vida; O que gosto menos em mim? O que eu sei da minha medida no tribunal? O meu bairro; Por que é que a escola é importante? Para que é que servem as regras no Centro Educativo? Para que servem as regras nos outros sítios? A minha família; O que gostava de mudar em mim? O que gostava para o meu futuro?” (Diário de campo, notas do dia 30/07/2013).

Trata-se do início de um movimento autorreflexivo acerca da sua responsabilidade sobre o cometimento do ato de infração, e também acerca da necessidade de mudar dirigindo a vida para uma vertente oposta à trajetória adotada até aquele momento. Mas não só. Também se trata de um conjunto de questões que levanta as impressões do jovem sobre as suas vivências precedentes,

além de averiguar se o jovem está a conseguir assimilar as regras institucionais já nos primeiros dias de isolamento, um processo de ajustamento ao novo ambiente que ele deve passar. Além disso, trata-se de um recurso a ser usado ao longo do projeto de intervenção como uma referência de mudança que o jovem deve alcançar.

Essa tarefa vem, no entanto, a ser executada em condições de reclusão, tendo em vista que o jovem é mantido, grande parte do tempo, fechado no quarto nas primeiras setenta e duas horas. Sob essa circunstância, a instituição pretende que o jovem analise as consequências do seu modo de ser e, com base nessa avaliação, possa proceder a uma cisão entre a vida anterior e o trilho doravante a seguir no regime de internamento, bem como levá-lo a abnegar dos seus traços identitários pessoais para instituir um novo indivíduo. O termo “trilho” foi usado de forma propositada para retratar de maneira figurativa a condição dos jovens inseridos no sistema tutelar. O próprio termo remete para a imagem de uma estrutura de ferro que dá a direção do percurso a ser seguido. O trilho está delimitado por duas barras de ferro cujos limites não podem ser desviados. Uma espécie de preâmbulo para o período que ocorrerá nos anos em que o jovem estiver em internamento, condição que faz parte de um projeto ideológico para mudar o *self* do jovem.

Através do primeiro contato com a organização institucional por meio dos documentos e das questões normativas, uma nova forma de domínio sobre si vai sendo constituída e sobre a qual vai sendo acrescentada uma variedade de procedimentos, alguns sob o comando dos agentes institucionais, outros endossados pelos seus próprios colegas. Essas formalidades têm de ser cumpridas, caso contrário, a punição torna-se iminente. Ao analisar os vários tipos de regras, Becker (1997:2) afirma que “[as regras] representam acordos informais sedimentados com a sanção da idade e da tradição; regras deste tipo são impostas por sanções informais de vários tipos”. Aqui parece estar em causa a imposição de regras e costumes aos jovens que, no centro educativo, são exercidas pelos agentes institucionais ou pelos seus colegas, observando-se a diferença de quem a exerce. Apesar de ser um processo vexatório em ambos os casos para os que sofrem a ação da reprimenda, ao jovem do centro educativo pode ser imposta uma agravante, pois ele pode vir a sofrer privações pela não conformidade a essas regras.

O ato de cumprimentar as pessoas não se restringe à expressão de um “ato de boa educação”, de cortesia. Ele assume o estatuto de um comportamento obrigatório que, não sendo realizado, pode exigir uma penalização do adolescente, tal como podemos ver refletido no discurso de Marvel. “Quando não quero cumprimentar, vou para o quarto. Outro dia, eu não quis cumprimentar um dos membros da equipa dirigente e levei três dias no quarto” (Diário de campo,

notas do dia 25/05/2013). Esta perceção parece ser criadora de uma espécie de impasse com o qual o jovem se confronta diariamente e que o divide entre ter um bom comportamento ou recusá-lo. Aceitar “comportar-se bem” representa acatar as regras institucionais, podendo levá-lo a requerer a revisão da sua medida tutelar educativa na última fase do Projeto Educativo Pessoal ou expressar a sua vontade, como forma de resistência ao contexto institucional, conforme nos disse Marcélio. (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012).

Todavia, o episódio com Marvel pode ser refletido sobre um outro prisma a partir do pensamento de Ferreira (2007. 292), que concebe como “passível de ser socialmente apropriado enquanto *instância de contrapoder*, na medida em que nele também há lugar à reação”. Estando inserido num sistema onde lhe foram confiscados direitos como o da mobilidade, o jovem conta somente com o seu corpo como o único instrumento de resistência face a um sistema coercivo. Entretanto, a resistência dos jovens tem tempo contado para acabar. Sucessivas sanções institucionais fazem com que ele se adapte a esse contexto social. As sanções não param até que ele se encaixe nas exigências institucionais. Delimitado entre a adaptação e a resistência, o corpo do jovem oscila entre a incorporação dos códigos de dominação que pairam sobre ele e o confronto com essas ações, representando tal uma recusa ao ajustamento institucional, ou melhor, à anuência da sua própria mortificação. Este tipo de questões sobre o ajustamento dos indivíduos aos dispositivos disciplinares e de controlo, bem como as formas de resistência através de estratégias individuais ou coletivas têm fomentado reflexões acerca do sistema de responsabilização, seja no âmbito tutelar, seja no âmbito penal (Alvarez, Salla, e Dias, 2013; Carvalho e Weigert, 2012).

Na mesma perspetiva, Becker (1997: 27) endossa essa afirmação quando assegura que “as regras sociais são criações de grupos sociais específicos”, que se fazem representar através dos atores institucionais. Conforme a declaração da equipa dirigente do centro educativo, “muitos valores eles (jovens) não os têm e nós os damos” (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011). Sob a égide do educativo, os atores evocam o assujeitamento do jovem através de uma série de constrangimentos, que podem incorrer numa punição, tal como retratado anteriormente, ou numa repreensão verbal diante de todos.

Esse foi o episódio que envolveu o técnico Amós, num certo almoço, ao repreender um jovem por este estar a mexer nos talheres (a “brincar com eles”) antes da distribuição da refeição (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012). A repreensão imobilizou não somente os talheres e a mão do jovem, mas começou a germinar um processo de contenção do próprio ser. O saber portar-se à mesa é incorporado por uma série de constrangimentos e de repreensões, tanto por

parte dos técnicos, quanto por parte dos próprios jovens, seja através de um constrangimento verbal dirigido ao jovem, como o fez Amós, seja quando os próprios jovens reproduzem de forma jocosa o comportamento reprovável do seu colega de unidade, algumas vezes com o riso do técnico presente como forma de sanção da brincadeira.

A partir de uma consideração apontada por Goffman (2008b) sobre os itens de conduta julgados nas instituições, entre elas as boas maneiras, Neves (2008: 290) realça a ação de disseminação do educativo, que “está em todo o lado”. Entretanto, para o autor, este processo só reflete a insuficiência da escola de boas maneiras para dar conta da ressocialização dos jovens. Apesar da ação de Amós ser entendida como um processo educativo, na perspectiva do sistema tutelar, não será o uso adequado dos talheres que promoverá no jovem do centro educativo uma ressocialização no meio social (Diário de campo, notas do dia 30/08/2012).

As exigências relativas ao autocontrolo dos jovens são crescentes, estando de acordo com o que se espera da progressão no seu Projeto Educativo Pessoal. Esta cobrança vai sendo incorporada, segundo Cristian, porque “está associada com a série de punições que os jovens sofrem”.

Nem mesmo quando os ânimos dos jovens estão exaltados, em virtude de uma partida de futebol, por exemplo, se observa uma alteração no estado de vigilância institucional. A partida de futebol havia terminado e eu observava a exaltação de Venâncio ao discutir com Erick sobre o mau desempenho do colega: “Eu joguei melhor que tu”. Sem deixar que Erick se defendesse, Venâncio continuou: “Eu não quero saber. Buceta”. Deparo-me então, nesse momento, com uma palavra do linguajar brasileiro e não português, e estranho. Entretanto, aos poucos vou percebendo que os jovens têm acesso a muitos recursos audiovisuais de diferentes países, o que lhes fornece um leque de conhecimentos sobre aspetos relacionados com a sua sexualidade. Entretanto, acho que a emissão da palavra pode ter sido estimulada pela minha própria presença, sendo eu brasileira.

Gilson reagiu imediatamente à cena: “Ó pá, há uma senhora aqui! Sua reação é de comunicar logo em seguida a um colega de turno pelo rádio transmissor: “Enzo, estás à escuta? O Venâncio vai para o quarto. Ouço a determinação e pergunto: “Foi por causa daquilo?”, ao que Gilson responde:

“Oh, tem que haver respeito, não é porque eles pensam que as pessoas não percebem que ele pode dizer o que quer. Tem que controlar os impulsos. Nós relevamos alguns palavrões quando os jovens dividem (disputam) a bola, mas, mesmo assim, eles têm que controlar os impulsos. O facto de ser adolescente em formação é mais fácil para ‘mudar a natureza deles’. Os miúdos têm que interiorizar o controlo, têm que controlar os impulsos” (Diário de campo, notas do dia 01/05/2013).

Este episódio ilustra as palavras de um outro técnico, Cristian, quando este associa o estado de autocontrolo dos jovens no contexto institucional condicionado a uma série de punições, circunstâncias que instauram uma dosagem da tensão no relacionamento com os atores institucionais. Na tentativa de endossar um perfil adequado aos olhos dos técnicos, Cristian afirma que percebe este estado de tensão prévia por parte dos jovens, tendo em vista que eles tentam saber quem são os técnicos (monitores) que estarão a fazer o turno no centro educativo. Essa condição remete-nos para as palavras de Correia (145:1996) quando este analisa os “efeitos das atitudes e dos discursos dos outros” sobre os indivíduos, colocando-os num “estado em permanente vigilância”, circunstância sob a qual os jovens se encontram no contexto institucional.

Neste sentido, o controlo dos impulsos é possível pela incorporação dos costumes e regras sociais, marco que trabalha para o processo civilizacional. Esse processo demonstrado por Elias (1990) diz respeito também ao aspeto da expressão física de determinadas emoções e sensações corporais, exigindo do indivíduo um controlo crescente ante os múltiplos estímulos em que se encontra imerso. Segundo o teórico, com a diminuição dos trajes, permitindo a revelação das formas do corpo, esse procedimento exigiu maior autocontrolo do indivíduo do que quando os corpos permaneciam escondidos. Todavia, essa exigência de um maior controlo não se restringe à indumentária no sistema tutelar português. Existem outras expressões da corporalidade que são interditas aos jovens, revelando os rastros do confinamento do próprio corpo ao qual estão submetidos. A música sempre foi um estímulo para os movimentos corporais nas festividades do centro, presente através de ritmos africanos, kuduro e quizomba de Angola e funaná de Cabo Verde, que agradam tanto aos jovens como aos funcionários.

Na confraternização do fim do ano letivo de 2013, a situação não foi diferente. A música que embalava o almoço estimulava, por seu turno, as pessoas a dançar. A professora Giuliana, sentiu esse prazer pela música e demonstrou sempre muita animação, cantando e dançando nos eventos. Foi ela a primeira a iniciar os movimentos de uma dança. Ao lado dela, Roger dançava com Gilson. A pouco e pouco, Roger e Giuliana vão-se aproximando e começam a dançar formando um par. Os técnicos assistiam à cena, no sentido de controlar os movimentos corporais do jovem, não da professora. Até que Laura, percebendo que Roger conseguia controlar a corporalidade sem deixar de se divertir, fez um comentário, aparentando certa satisfação: “O Roger deve estar a controlar-se muito”, fazendo menção à capacidade de autocontrolo no que diz



respeito à excitação sexual pela aproximação dos corpos (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013).

De facto, Roger e os outros jovens, a partir do momento em que ingressam no centro educativo, têm a sua expressividade corporal confiscada sob pena de sofrer uma punição. Ao longo da estada no centro educativo, a incorporação dos valores institucionais transmitidos vem a ser validada com os jovens através das provocações ou, como eles referem, “eles [atores institucionais] ficam-nos picando para ver se nós respondemos e nos metem no quarto (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013). Estes recursos identitários, expressões e gestos caraterísticos de cada indivíduo sobre os quais os jovens se constituíram, são desmontados pelo sistema tutelar numa reconversão identitária através do corpo que, ao contrário do que é constatado por Ferreira (2008: 119) na sua pesquisa, consiste numa estratégia institucional imposta aos jovens.

Ao discorrer sobre a *estratégia de reconversão identitária* nas modificações corporais com a adoção de tatuagens e perfurações, esse artifício assume no trabalho de Ferreira um carácter de autenticidade, condição contrária à conformidade institucional demonstrada com a satisfação de Laura em poder atestar que o trabalho realizado no centro educativo tem surtido efeito sobre Roger. A iminência constante das punições que podem vir a ser aplicadas aos jovens em resposta ao não-cumprimento explica o estado de sentinela que se instala no corpo de cada um dos adolescentes mesmo nas atividades recreativas propostas.

Neste sentido, o comportamento cooperativo por parte dos jovens consiste num desses resultados desse vínculo estabelecido entre o sistema tutelar e os diferentes agentes. Uma cooperação juvenil que, por vezes, chega a surpreender esses mesmos agentes. Depois do almoço, aos fins-de-semana e feriados, são programadas atividades recreativas, como, por exemplo, a exibição de filmes. Era o turno de Ramon e foi ele que propôs que os jovens da Unidade de Progressão assistissem à projeção do filme *Bola da vez*. Colocou o DVD no leitor e saiu por um instante para resolver algo, mas o segurança Cícero permaneceu a observar o grupo de jovens. Os jovens estavam atentos quando aparece um sketch de pornografia, indicando que o DVD tinha sido posto por engano. Marvel precipita-se rapidamente para sinalizar que se tratava de um filme pornográfico e não o que eles estavam à esperando de assistir. “Sr. Ramon, é um filme pornográfico”, grita, insistentemente, Marvel (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013). Esta atitude é classificada por Ramon como surpreendente. Todavia, é bom lembrar que, caso os adolescentes não denunciassem o equívoco, poderiam todos ser sujeitos a algum tipo de punição. Ao contrário da sanção, ele consegue um destaque, um reconhecimento do monitor pela sua atitude perante o episódio.

Sim, de facto, um episódio surpreendente. Marvel, segundo Gilson, “é um miúdo que sempre vem ter comigo para falar sobre masturbação. No outro dia, ele disse-me: “eu bato (me masturbo) todos os dias e acredita que ainda não bati hoje. Às vezes, eles (os miúdos) veem programas brasileiros e falam entre si, ‘olha as cuecas dela não tapam nada. Ai, olha os peitos dela são grandes” (Diário de campo, notas do dia 16/04/2013). Para Gilson, a sexualidade faz parte do ser humano, embora “muita gente (dentro do Centro Educativo) não pensa assim”. Enquanto monitor, ele afirma que “não reprimo, procuro controlar a masturbação para que seja mais privado e não público”, indicando que sugere aos jovens que a sexualidade seja expressa quando se encontrarem sozinhos nos seus quartos (Diário de campo, notas do dia 16/04/2013).

Então, sendo Marvel um dos jovens que se sente mais à vontade para expressar a sexualidade, apesar do controlo dos agentes, por que seria ele a sinalizar o equívoco do filme? É um recorte do discurso de Marvel que nos fornece a resposta. Quando um jovem já cumpriu metade da medida tutelar, que representa estar na fase 2 do seu Projeto Educativo Pessoal, “tem que se dar o máximo no comportamento, não mostrar sacanagem, deve-se mostrar estar preparado para enfrentar a sociedade e para ser integrado nela. Isso ajuda a rever a medida, passando do regime fechado ao regime semiaberto” (Diário de campo, notas do dia 23/08/2012). Neste contexto institucional, ao jovem não é dada a possibilidade de se envolver impulsivamente numa dada situação. A ele cabe sempre atuar reflexivamente, medir os seus comportamentos mais impulsivos, correspondendo às expectativas que repousam sobre si como forma de se ajustar ao cenário para conquistar outros espaços institucionais.

Sem dúvida, naquele território artificial demarcado pela cerca verde e pelos olhares dos agentes do centro educativo, o respeito e a obediência às normas acontecem em virtude da condição de vigilância e fiscalização em que os jovens se encontram, mantendo um estado de alerta permanente da sua maneira de ser. Um controlo que se reflete nas sensações e no corpo dos jovens em relação ao género feminino, tendo em conta que qualquer demonstração de desejo sexual é proibida. Aspeto que pôde ser complementado com a opinião de Erick e Roberto, enquanto aguardávamos o início da outra atividade festiva:

Eu – “Então, hoje não tivemos as meninas da Cova da Moura, mas tivemos as músicas? Vocês gostam das músicas que tocam aqui?”

Erick – “São sensuais”.

Eu – “E as meninas da Cova da Moura?”

Roberto – “Elas não têm nem buceta2.

Erick – “Eu acho mal, porque não podemos muita coisa, eu acho mal. As meninas dançam nas festividades enquanto os meninos têm que se controlar” (Diário de campo, notas do dia 12/07/2013).

De facto, diante do requebrado das meninas que se apresentam nas festividades, só resta aos jovens do centro manter o controlo das suas expressões físicas perante os corpos femininos. Uma provação pela qual os jovens passam, sabendo da iminência de uma punição caso haja algum tipo de descontrolo nesse sentido. Todavia, interrogo-me como podemos adjectivar essa acção institucional. Como provação? Descuido? Contradição? já que o mesmo agente que proíbe determinados elementos consiste no mesmo que apresenta os estímulos interditados. Cenas violentas, palavrões e algumas cenas de violação construíam o cenário cinematográfico que encontrei ao chegar na sala de convívio em que os jovens assistiam a *Rota*, filme que abordava o tráfico de drogas em São Paulo (Diário de campo, notas do dia 01/05/2013). Se a mudança ontológica do jovem é mediada por um projeto educativo que prevê uma série de restrições e proibições, pode-se indagar por que esses elementos vetados são expostos a quem não lhes pode aceder?

Ao propor uma lei específica para a delinquência juvenil, o sistema tutelar projeta que tipo de jovem deseja estruturar através de um processo de autoconhecimento durante a aplicação da medida tutelar. Estima a realização de uma transformação do jovem a partir das suas experiências sociais pavimentada por alguns tipos de *prova*, conceito avançado por Martucelli (2006). Trata-se de um sistema padronizado de "avaliação" pelo qual são submetidos todos os indivíduos em diversos contextos sociais (escola, trabalho, família). No sistema tutelar, é importante a demonstração de sentido de responsabilidade associada ao autocontrolo como uma posição estrutural do jovem. Neste sentido, coloca-se a tensão entre esse princípio de responsabilidade e a recompensa. A existência dessa tensão presentifica-se numa série de eventos com os quais o jovem é forçado a confrontar-se com os seus próprios meios. Provas constantes que os jovens são submetidos quotidianamente, uma provocação do monitor, controlo ao dançar com uma professora ou uma brincadeira com os seus familiares são algumas das provas que o adolescente tem de enfrentar enquanto desafios para ser reconhecido e recompensado.

Para a professora de matemática, essa “privação pela qual eles passam exacerba as hormonas”, referindo-se ao controlo que é imposto aos jovens quanto ao aspeto sexual (Diário de campo, notas do dia 06/04/2011). Esse argumento acerca do estado do jovem, pudemo-lo atestar na realização das atividades na piscina no centro educativo no período do verão. A referida

atividade tinha a duração de quarenta e cinco minutos para que todos os jovens das unidades residenciais igualmente possam usufruir do equipamento. Os adolescentes, por sua vez, ficavam divididos em pequenos grupos, cerca de cinco, para um maior controlo por parte dos agentes institucionais.

Gilson, que já tinha sido interno numa instituição tutelar e na altura da minha pesquisa trabalhava na equipa técnica, observava as brincadeiras entre os jovens dentro da piscina, que resultavam sempre em contato físico, fossem com lutas, chutos ou gestos. Ao seguir o desenrolar da atividade, Gilson recordava-se que “na época também era assim, nas horas de lazer era a hora de extravasar o que era reprimido continuamente no quotidiano.”

Ante o mecanismo da repressão imposta pelas normas institucionais do centro educativo, é eleito um substituto da aspiração do indivíduo, percorrendo uma outra via de satisfação, no caso do desejo sexual, travestido pelo contato físico da luta, pela agressividade, como informa Agenor:

“Aqui não é permitido colocar posters de mulheres nuas no quarto, mas é permitido colocar os seus ídolos. Eles podem ter fantasias sexuais com eles, certo? De repente, nós mesmos podemos ser alvo da “sufocação deles” (no sentido de ser estímulo para a masturbação). Aqui não há um esclarecimento sobre a sexualidade e parece que se ignora esse aspeto. Os miúdos entram aqui na flor do descobrimento da sexualidade (14 a 17 anos) e parece que se ignora isso” (Diário de campo, notas do dia 25/05/2013)

Esta “sufocação” só pode ser expressa no âmbito privado, quando os jovens estão recolhidos nos seus quartos, abrigados no único espaço institucional onde a libido sexual pode ser libertada sem um controlo mais ostensivo, como usualmente ocorre nos espaços comuns, condição endossada pelo segurança: “quando faço a vigilância noturna nas unidades (residenciais), vejo os miúdos a masturbarem-se nos quartos e não digo nada” (Diário de campo, notas do dia 23/04/2013). O quarto, na visão de Pappámikail (2013: 200), torna-se um território privilegiado no processo de individualização na adolescência e, embora o jovem do centro educativo não detenha controlo sobre o espaço no que diz respeito aos objetos e adereços ali colocados, é o único lugar em que a instituição consente que o desejo sexual seja libertado. A opinião de Agenor esclarece-nos um pouco.

“Acho natural a masturbação, afinal, estes miúdos na idade em que estão têm a libido alta. A masturbação é a única forma de exprimir o desejo, mas aqui nem todo o mundo pensa assim. A libido, nesta fase dos miúdos, está sempre presente e controlar isso [é difícil] Neste aspeto, temos aqui uma bomba. A relação com as professoras pode favorecer a expressão da sexualidade, mas é importante conversar, como você e a Laura fazem. Em relação a eles, quando vejo muita aproximação entre eles, mesmo que seja por amizade, fico de olho” (Diário de campo, notas do dia 16/04/2013).

A instituição não prevê a discussão ampla dos aspetos da sexualidade e do cuidado com o corpo, a não ser sob a perspetiva da prevenção. Não a encara como um atributo humano. São as atividades coletivas propostas no âmbito institucional, como a realizada no dia 28/03/2011 de prevenção contra a SIDA e protagonizada por uma ONG (organização não-governamental), o que nos leva a pensar que os assuntos entendidos como tabu só vêm à tona quando envoltos num invólucro científico. Nesses moldes, foi permitida a discussão sobre a sexualidade com a presença de duas psicólogas da referida ONG na sala de convívio da unidade residencial de acolhimento. Foi uma das poucas atividades em que a liberdade de expressão, envolvendo um assunto espinhoso para a instituição, não foi cerceada relativamente aos jovens, podendo eles esclarecer-se sobre o uso de preservativos e verbalizar as suas fantasias sexuais.

Um outro recurso vem a ser adicionado como modalidade de contenção da expressão da sexualidade e da agressividade, o uso de medicamentos. Medicamentos? Sim, tal é explícito na Recomendação (08) 11 do Comité de Ministros dos Estados membros, um documento que apresenta as regras europeias destinadas aos jovens infratores sujeitos às sanções e à aplicação de medidas. De entre essas regras, a intervenção medicamentosa é abordada na regra 72.1, considerando que o uso do medicamento “deve ser feito apenas por razões médicas e não para manter a boa ordem ou como uma forma de punição”.<sup>46</sup>

Segundo Ruan, alguns jovens começam a ser medicados desde o início do seu processo de institucionalização (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013). A prática medicamentosa no centro educativo veio a ser confirmada numa conversa com os adolescentes.

Ramires : “Você sabia que muitos (jovens) daqui tomam medicação?”

Eu: “Como assim?”

Ramires : “Os medicamentos que nos dão são para os nervos, para a agitação. Eles acham que nós somos hiperativos e, por isso, dão-nos medicamentos”.

Eu: “Mas todo o mundo toma algum medicamento aqui?”

Ramires: “Não, mas muitos tomam algum medicamento” (Diário de campo, notas do dia 16/05/2013).

---

<sup>46</sup> [http://pjeu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+\(2008\)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476\\_](http://pjeu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+(2008)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476_), acesso em 23 de setembro de 2013.

Mas é Erick que relata a sua trajetória no uso com medicamentos nas instituições por onde passou. Ele afirma que, em seis meses de uso medicamentoso, engordou trinta quilos.

“A medicação (que usa) puxa o apetite. Comia sete pães e mais cereais no pequeno almoço, agora só como três pães e cereal. Engorda-se dependendo do tipo de medicação que se toma. Lá fora eu não tomava nada, fumava haxixe e ficava calmo. Aqui tomo a medicação para ficar calmo. O médico perguntou-me se eu já tinha tomado alguma medicação e eu disse que sim, porque eu já estive numa casa de acolhimento por maus tratos e lá eu tomava medicação. Eu disse o que eu tomava lá e ele deu-me esta medicação (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013).

Ao dar entrada no centro educativo, a avaliação médica é obrigatória para os jovens e o psiquiatra é chamado quando necessário, como previsto no Regulamento Interno (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 41).<sup>47</sup> Conforme Ruan, os monitores devem controlar a toma dos medicamentos de cada jovem, “aqui (centro educativo) não se pode dar outra coisa sem indicação médica a não ser aspirina” (Diário de campo, notas do dia 13/04/2011). No entanto, deixa escapar uma certa preocupação que converge com o relato de Erick sobre a não utilização medicamentosa anterior à institucionalização, “quando esses miúdos forem para casa, vão deixar de tomar os medicamentos. Se não têm nem dinheiro para comer, como vão ter dinheiro para comprar os medicamentos?” (Diário de campo, notas do dia 13/04/2011).

Se o início do processo medicamentoso coincide com o ingresso na instituição, algumas questões são evocadas nesse sentido. O jovem já apresenta alguma patologia antes de ingressar no centro educativo ou ela só é detetada na avaliação médica? A patologia nunca foi tratada antes ou só é descoberta no centro educativo? Sendo o recurso ao sistema de saúde um direito dos cidadãos, e havendo necessidade da administração de medicamentos aos jovens, qual o motivo para não os receitar? O medicamento cumpre alguma função auxiliar no controlo institucional em relação à agressividade e à agitação? São questões que, mesmo tendo sido colocadas aos técnicos, nunca foram esclarecidas.

A medicação é administrada com base na massa corporal do adolescente, sendo feito periodicamente um acompanhamento do nível de toxicidade em função das dosagens receitadas. Segundo Ruan,

---

<sup>47</sup> No quadro funcional da Direção Geral de Reinserção Social não está contemplado o serviço médico, tendo de se requerer de outrem este serviço. O procedimento inicia-se com a apresentação de um orçamento ao órgão pelo profissional, podendo esse ser aceite ou não. Nesse orçamento, é estipulado o valor por consulta e, consequentemente, a realização de um pacote de consultas. O último orçamento apresentado foi de setecentos e oitenta euros (780) euros, tendo cada consulta o valor de sessenta e cinco (65) euros. Assim, foram realizadas doze (12) consultas, cuja medicação ou procedimentos de saúde são mensalmente acompanhados pelos profissionais responsáveis. (Nota dia 10/04/2013).

“O Mário toma o Tegretol 400mg, o Ziprex 5, o Heriel toma o Espertal 1 e o Ziprelexa 10mg, o Roberto toma o Ziprexa 10mg e o Diprexcil 250mg, o Ramires toma o Depaquim 500mg e o Ziprexa 10mg”.<sup>48</sup> O Mário, quando veio para cá, era um bicho, agora está mais orientado. Chegou aqui completamente dopado. O Ramires veio de uma instituição onde se drogava. Tanto ele como o Mário vieram completamente dopados, era excesso de medicamentos misturado com as drogas, o que é ainda pior. O Mário faz uso de Tegretol e Zyparox com o objetivo de conter a agressividade e os seus impulsos” (Diário de campo, notas do dia 13/04/2011).

Em muitas das conversas com os técnicos, a prescrição dos medicamentos representa um recurso para “frear os impulsos dos jovens”, como a agitação ou a violência, o que, nas palavras de Erick, consiste em ficar calmo. Todavia, o técnico Diego complementa o depoimento acima afirmando que “a mistura de algumas medicações pode provocar efeitos sobre o apetite sexual (impotência, diminuição ou aumento da libido), como, por exemplo, o Lagartil associado ao Risperdal (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013).<sup>49</sup> Em função dessas misturas medicamentosas alguns jovens queixam-se, “Sr. Diego, eu não consigo masturbar-me.” Em alguns casos, os jovens:

“Acordam com a vela acesa (referindo-se a ereção noturna). Os miúdos do Acolhimento tomam mais medicações (comparados com os da Progressão) e, ao longo do tempo, vão desmamando, porque lá fora não tomam nada. São medicados os homossexuais, os que consomem drogas, álcool. O médico carrega na medicação para compensar o que lhes falta, principalmente, a liberdade. Essa é a principal droga que lhes falta” (Diário de campo, notas do dia 10/04/2013).

A ereção noturna representaria o resultado da mistura dos medicamentos ou a expressão de seu desejo sexual? A maioria dos medicamentos administrados aos jovens do centro educativo consiste em estabilizadores do humor e tratamento de transtornos do comportamento, sintomas sobre os quais os medicamentos podem ser usados por razões médicas seguindo as regras do Comité Europeu aos jovens em conflito com a lei e manter um controle da ordem institucional.

---

<sup>48</sup> O Tegretol é um anticonvulsivante, que pode também ser usado para controlar a agressividade em pacientes com outros tipos de transtornos mentais, como a demência, o atraso mental e com pacientes psicóticos. O Zyparox (paroxetina) está indicado para tratar a depressão e tem efeitos favoráveis no transtorno do pânico, na doença obsessivo-compulsiva (TOC) e na fobia social. O Espertal é um anticonvulsivo e um estabilizador do humor, usado para vários tipos de distúrbios convulsivos e vem a ser administrado com outras medicações. O Ziprexa e o Ziprex pertencem a uma mesma classe de medicamentos, que usados com o Risperdal, indicado para o tratamento de transtornos do comportamento em pacientes com demência nos quais os sintomas tais como agressividade (explosão verbal, violência física), transtornos psicomotores (agitação, vagar) ou sintomas psicóticos são proeminentes, pode apresentar efeitos colaterais. Ver site <http://www.medicinanet.com.br/>

<sup>49</sup> O Largactil (clorpromazina) é um neuroléptico padrão dotado de uma potente ação sedativa e antipsicótica (antidelirante e antialucinatória). Trata-se de um fármaco eficaz na maioria dos tipos de agitação psico-motora de origem psiquiátrica. <http://www.diagnosia.com/pt/droga/largactil>

<sup>50</sup> Sim, porque se o medicamento consegue controlar a agressividade ou qualquer tipo de agitação, consequentemente, reverterá numa estabilidade da ordem do centro educativo.

### 3. O controlo através do pecúlio

Por que inserir o dinheiro como dimensão de análise a ser considerada na pesquisa? A observação etnográfica do quotidiano institucional demonstrou essa necessidade, considerando que também o dinheiro é introduzido no sistema tutelar como matriz para incentivar a mudança do jovem nos parâmetros institucionais. O dinheiro é um fator importante na trajetória do jovem, pois é o elemento que possibilita que concretize os seus desejos de consumo e de identidade. Ciente dessa dinâmica juvenil, o dinheiro é inserido como um vetor importante no processo de transformação do jovem dentro do centro educativo, além de pretender que o jovem aprenda a administrar e a ser responsável pelo dinheiro recebido.

A pesquisa de Pappámikail (2013: 145) sobre a adolescência revela-nos, entre outros aspetos, a função do dinheiro como recurso importante no processo de individualização no interior do contexto familiar. Na trajetória do jovem, a administração do dinheiro vem a ser pautada como uma experiência que incute alguma autonomia quando faculta que a reversão dos seus desejos individuais se converta em possibilidades concretas. Para os jovens em conflito com a lei, com frequência, a realização dos desejos vem a ser viabilizada pelo resultado do delito, como menciona Amâncio, jovem interno no centro educativo, durante a entrevista: “Fazia um pouco de tudo até chegar ao centro, roubo, tráfico de drogas, assalto à mão armada. Faltava oportunidade e não via solução (para adquirir o que desejava). O tráfico dava dinheiro, bebia champanhe, vinho, tinha as miúdas que queria, porque tinha dinheiro no bolso e podia comprar as coisas.”

Um contexto que se aproxima do que fora retratado por Feltran (2011) na sua tese de doutorado sobre as trajetórias de vida dos adolescentes em Sapopemba, distrito de São Paulo, no Brasil. O autor argumenta na sua etnografia que o projeto de ascensão social desses jovens, onde os seus desejos são materializados através do acesso ao dinheiro, nutre “a expansão do mundo do crime”. Nesse contexto social, os moradores da comunidade naturalizam a inserção dos recursos advindos do crime nos seus lares. Se, na referida investigação, as suas narrativas potencializam a transgressão, entendido como um fator de autonomia e de aquisição dos bens de

---

<sup>50</sup> [http://pjeu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+\(2008\)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476\\_](http://pjeu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+(2008)+11+on+European+Rules+for+juvenile+offenders+subject+to+sanctions+or+measures.pdf/486fb172-ef9d-41ca-928d-0b6e4141c476_), acesso em 23 de setembro de 2013.



consumo, em relação às famílias dos jovens do centro educativo essa conquista através do delito apresenta uma condição diferente, como me conta Nalber durante a entrevista. “Ela (mãe) desconfiava, porque eu andava arranjado, perguntava onde eu arranjava dinheiro para comprar as coisas e presentes e pedia para eu devolver o que oferecia, dizia que não ia aceitar dinheiro de bandidos.”

Mesmo com a ideia de que a aquisição de bens poderia reverter em benfeitoria para a casa ou em outro bem de consumo, com frequência, encontramos testemunhos relativos aos pais dos jovens como mantendo os seus valores morais e rejeitando essa possibilidade. A preservação desses valores é mais essencial do que a acumulação de pertences conseguido através do “dinheiro do bandido”. Esse juízo de valor acerca da origem das aquisições materiais dos seus filhos fora dos princípios legais parece ser o pivô do empenho e da colaboração dos responsáveis enquanto agentes de controlo arregimentados pelo sistema tutelar, como discutirei no próximo ponto deste capítulo.

Sendo a posse de recursos financeiros um elemento importante nos processos relacionados com a individuação (liberdade, autonomia, independência) (Pappámikail, 2013: 145), para os jovens em conflito com a lei a concretização desses anseios era viabilizada pelo ato qualificado como crime, como demonstra Benício durante a entrevista.

“Eu não era muito do tráfico, mas quando me davam eu vendia. Vendi umas 5 vezes, eu vendia haxixe. Era uma mistura de cocó de burro ou de cavalo com a erva. A gente chama isso de ganza = haxixe. A placa custa uns 150 euros e tem um palmo de comprimento e 4 dedos de altura. A gente corta em tiras como se fosse uma bolacha e cada tira custa uns 5 euros. Eu comprava a placa e faturava 100 %, era quase 1000 euros.”

Esse modo de ser reivindicado pelos jovens torna-se inviável quando ingressa no sistema tutelar, mas essa aspiração de ter acesso ao dinheiro para materializar os seus desejos permanece latente. Desejo evidente que tem servido de apoio ao processo de controlo, levando o jovem a coadunar-se com as regras institucionais para torná-lo possível. Esse quadro situacional vem a ser exponenciado, principalmente, quando os jovens se confrontam com as conquistas de outros jovens com os quais convivem na mesma unidade residencial. Com a acumulação do pecúlio que os jovens recebem no centro educativo, eles podem fazer uso desse dinheiro para comprar algum bem. Segundo Gilson, os jovens gostam de se arranjar para receber as suas visitas e é ele quem costuma comprar as suas roupas, pois já conhece os seus gostos (Diário de campo, notas do dia 16/12/ 2011). Retirados do ambiente delituoso, o único recurso financeiro disponível vem a ser fornecido pela instituição tutelar. Neste sentido, o dinheiro associa-se aos outros elementos de

controlo, assumindo um estatuto regulador e punitivo em relação ao jovem, que é usado para alcançar a conformidade e manter a ordem.

Na pesquisa de Pappámikail (2013), os adolescentes têm acesso ao dinheiro por meio das doações familiares cujo montante deve ser administrado em função das suas necessidades. Ao contrário deste contexto, no que diz respeito a estes jovens, os recortes precedentes à aquisição de bens de consumo não passam pelo contexto familiar, mas tornam-se possíveis por via do delito cometido. Informação que, além das declarações supracitadas, pode ser confirmada também pelos indicadores estatísticos divulgados pela Direção Geral de Reinserção Social, em que se pode observar um índice elevado de crimes contra a propriedade, entre os quais vários tipos de furto e roubo, sempre igual ou acima de 50% do total de ocorrências entre os jovens internados em centros educativos.<sup>51</sup>

Este modo de aquisição de bens é interrompido quando os adolescentes ingressam no sistema tutelar, momento em que a única forma autorizada de posse de bens é feita através do pecúlio. Conforme o artigo 66º do Decreto-lei nº 323-D/2000 (Presidência do Conselho de Ministros, 2000), o pecúlio “é constituído por todas as quantias de dinheiro, de proveniência conhecida e autorizada”, a saber, dinheiro de bolso, prémios, bolsas de formação, remunerações de trabalho, prestações sociais e donativos de familiares ou outras pessoas idóneas. Essas quantias, provenientes de diferentes fontes, são depositadas numa conta corrente em nome do adolescente, que vem a ser aberta pela instituição (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 68º).

Cabe elucidar o que vêm a ser os recursos oferecidos aos adolescentes no sistema de internamento em regime fechado. Começaremos por esclarecer sobre a bolsa de formação, que consiste num valor depositado mensalmente mediante a:

“Frequência de programas escolares e de ações de formação profissional por períodos superiores a um mês, que podem conferir ao educando o direito de receber uma bolsa de estudo ou de formação, como incentivo ao seu investimento nas atividades escolares e na aprendizagem de uma determinada atividade ou profissão. O valor da bolsa de formação e os critérios da sua atribuição são fixados pelas entidades promotoras da ação de formação que o educando frequenta. (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 70º).

A inscrição do jovem num curso de formação profissional tem como requisito o seu grau de instrução, condição que promove a assinatura do contrato com o Centro Protocolar de

---

<sup>51</sup> <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>, acesso em 09 de setembro de 14.

Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJ).<sup>52</sup> Todavia, o recebimento do referido valor da bolsa de formação está condicionado à frequência controlada da folha de frequências comprovada através da assinatura do próprio jovem. Assim sendo, quando os jovens estão em cumprimento de alguma medida disciplinar aplicada pelo diretor do centro educativo, permanecem compulsoriamente ausentes do curso de formação até o término da sua duração, o que gera automaticamente o não recebimento do valor diário correspondente (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 194º–197º).

Este dispositivo institucional transforma-se numa penalidade por causa do comportamento que resultou na aplicação da medida disciplinar, constituindo-se como mais um elemento de regulação dos jovens, pois esses dias serão descontados do valor total a receber no mês. Contexto que nos remete para as palavras de Foucault (1997b), ao notar que a autonomia da execução penal diante da justiça prolonga os mecanismos punitivos a níveis infinitesimais, passíveis de serem alcançados pelas micropenalidades constitutivas da pena de prisão. Sem dúvida, mais uma penalidade identificada entre o conjunto de reforços negativos que é imposta ao jovem integrante.

Através da folha de movimentos do pecúlio (anexo III) pode-se ilustrar esses episódios com base na diferença do valor atribuído pelo CPJ no mês de maio 2013 e no mês de janeiro 2013. No referido documento estão registados valores diferentes da bolsa de formação, sempre a menos, do total a receber de 44 €, indicando que o jovem se encontra sob a execução de uma medida disciplinar. Uma dupla penalização? Sob a égide da constituição de um processo educativo, o valor atribuído ao jovem no final do mês ratifica um aparato de controlo sobre ele, que vincula o recebimento integral do recurso ao comportamento apresentado num determinado período.

O dinheiro de bolso também vem a ser regido pela lógica do projeto de intervenção educativa pautado pelo sistema de reforço positivo e negativo. Este recurso consiste num valor atribuído mensalmente pela instituição aos jovens como um incentivo à adesão ao seu projeto educativo pessoal, obedecendo aos critérios de faseamento e progressividade de acordo com a pontuação obtida semanalmente nas avaliações. O valor semanal-base é de 0,50 € e poderá ser ampliado em função do cômputo-geral da avaliação e de acordo com o faseamento (Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 46).

---

<sup>52</sup> O CPJ é um órgão da Justiça que tem como atribuições a promoção de atividades de formação para a valorização da população jovem ou adulta a cargo dos serviços e organismos do Ministério da Justiça com vista à sua integração na sociedade. <http://www.cpj.pt/>, acesso em 20/03/2014.

Se confrontarmos as informações do quadro abaixo com os dois anexos de Esquema de Progressividade (anexo IV e V), podemos verificar que o jovem só começa a receber a semanada, recurso derivado do dinheiro do bolso, após o 1º mês de internamento no centro educativo, sendo agraciado a cada mês com um aumento do valor, sempre condicionado às médias das avaliações semanais realizadas, considerando fatores como a higiene e o comportamento, como foi discutido no capítulo anterior. Sendo o dinheiro um importante recurso almejado pelos jovens, na medida em que possibilita a concretização dos seus desejos, o sistema tutelar agrega-o ao conjunto dos dispositivos reguladores, ampliando a rede de recursos de controlo que incidem sobre os adolescentes, como podemos observar no modo de funcionamento através da tabela em baixo apresentada.

Sobre a tabela 1, na coluna Fase, estão elencadas as quatro fases do Projeto Educativo Pessoal do jovem e, nas colunas sucessivas, os valores dispostos das avaliações realizadas sobre os jovens. Essa informação vem a ser mais pormenorizada com os dados apresentados por Ruan, “o dinheiro do bolso é um subsídio obrigatório dado aos jovens do centro no valor de 24 euros, o valor é de 0,80 cêntimos por dia.” (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013). Além desse dado institucional, ele complementa-o com uma opinião, “(a semanada) é uma gratificação ao jovem por portar-se bem (Diário de campo, notas do dia 04/07/2013).

Tabela 1: Distribuição da semanada

| Fase | Valor base<br>(notas 0) | Uma ou mais<br>notas 1 | Uma ou mais<br>notas 2 | Notas<br>3; 4 e 5 |
|------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------|
| 1    | 0,50 Euros              | 1,00Euros              | 1,50 Euros             | 2,00 Euros        |
| 2    | 0,50 Euros              | 1,00Euros              | 2,00 Euros             | 3,00 Euros        |
| 3    | 0,50 Euros              | 1,00Euros              | 2,50 Euros             | 3,50 Euros        |
| 4    | 0,50 Euros              | 1,00Euros              | 3,00 Euros             | 4,00 Euros        |

*Fonte: 11 Centro Educativo Padre António Oliveira*

Existe uma programação de subsídio para cada nota correspondente, que vai sendo acumulada durante o período de permanência no centro educativo. Mesmo as notas mais baixas

recebem algum tipo de remuneração pequena, como os cinquenta cêntimos, caso o jovem receba uma nota 0. Ele sabe que tem sempre direito a uma quantia, mas, caso queira aumentar o valor, terá que dar provas do seu um bom comportamento. Assim, a remuneração é apoiada pelo elemento atitudinal. Neste sentido, é imperativo que o jovem incorpore um procedimento “auto-auditável” para acumular algum valor monetário, seja para as despesas pessoais, seja para os gastos com a sua vida futura.

A apreciação de Ruan é endossada com a visualização do Esquema de Progressividade (anexo IV e V), onde podemos notar que a conformidade aos preceitos da política de intervenção tutelar por parte do adolescente o recompensa monetariamente, aumentando os valores a serem recebidos nas respetivas fases, além de outros benefícios e concessões (Presidência do Conselho de Ministros, 2000).

Este mecanismo condicionante presente na política tutelar é coerente com o propósito de incutir no adolescente a ideia da responsabilidade individual e reforçar a permanente auditoria sobre as atitudes do indivíduo. Por outras palavras, se o jovem não conseguiu materializar os seus desejos, recai sobre ele toda a responsabilidade desse impedimento. É nessa ótica que o dinheiro do bolso, entendido pelo sistema tutelar como um “incentivo à participação na vida institucional e de aprendizagem de gestão pessoal de rendimentos” vem compor o leque de dispositivos de controlo que impõe ao jovem a permanente gestão do seu próprio comportamento (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: 69º).

Entretanto, o sistema tutelar tenta mediar o desejo de consumo por parte dos jovens e viabilizar uma reserva para o futuro. Assim sendo, é aberta uma conta bancária, que agrega toda a importância em dinheiro, tendo como titular o jovem. Desse montante incide uma percentagem destinada ao fundo de reserva, constituído por “um terço de todas as quantias recebidas durante o internamento, à exceção dos donativos de familiares ou outras pessoas idóneas” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 67º). Esse procedimento só é aplicado àqueles jovens que estiverem a cumprir uma medida tutelar de internamento superior a seis meses.

Esse recurso monetário é obrigatório e tem a função de “fazer face às despesas extraordinárias, ressarcimento de eventuais danos e a possibilitar-lhes, após o internamento, uma melhor inserção sócio-laboral”, tendo em vista que a retirada só pode ser autorizada quando do término da medida educativa (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 67º). Qualquer dano causado a algum objeto propriedade da instituição será retirado do montante acumulado pelo jovem. Caso ele não possua o valor necessário, irá ressarcindo a instituição paulatinamente com o dinheiro que vai sendo depositado na sua conta. Com base no Regulamento Interno

(Direção Geral de Reinserção Social, 2011: 46), é retirado obrigatoriamente um terço ( $1/3$ ) do dinheiro de bolso mensal atribuído a cada jovem e depositado no fundo de reserva, sendo os outros dois terços ( $2/3$ ) colocados no fundo disponível a que os jovens têm acesso semanalmente de acordo com os valores máximos estabelecidos em cada fase e com as médias das avaliações semanais.

Os ressarcimentos estão relacionados com qualquer dano causado pelo jovem a um bem patrimonial, seja de uso pessoal, como o pijama, ou relativo ao uso coletivo, como um monitor de computador. Esta normativa configura uma prática educativa alinhada com a política tutelar em vigor, cujo entendimento é de que “a reparação pecuniária ou material dos danos causados traduz a ideia da pedagogia da responsabilidade ínsita no objetivo da educação para o direito, que caracteriza a intervenção tutelar educativa” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000). O recorte do referido documento reflete o princípio da educação para o direito, transversal a qualquer ação adotada no interior do centro educativo.

Além disso, essa conduta institucional representa para o jovem um “reforço da sua autonomia e do seu sentido de responsabilidade e a preparação do seu processo de reinserção social” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 67º). Pautado nesse pressuposto legal, a instituição pode, através do montante acumulado no fundo de reserva de cada adolescente, depreender o grau de responsabilidade seja em relação ao património público, seja em relação às suas economias pessoais. O montante acumulado refletirá para o sistema tutelar o quanto foi incorporado pelo jovem no que diz respeito ao sentido de responsabilidade, ou seja, se o valor for ínfimo não houve nenhum esforço e aprendizagem por parte do adolescente.

Todavia, apesar da exigência de responsabilidade pessoal, “todos os procedimentos inerentes à sua abertura (conta corrente) e movimentação” devem ser efetuados pelo educando sob o acompanhamento do seu técnico tutor, cuja função é de “orientar quanto à melhor forma de utilizar e aplicar os rendimentos” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000: sec. 68º). Esse acompanhamento da gestão da conta, incluindo proventos e despesas do jovem, segue o cumprimento de registos feitos pelo técnico tutor, que devem ser atualizados permanentemente no dossiê individual que a instituição mantém para cada adolescente. Um registo de controlo cuja função é rastrear o comportamento do jovem no contexto institucional, se o jovem tem causado danos ao património do Centro Educativo, se tem economizado para a sua vida futura, interpretadas estas pela instituição como ações responsáveis.

Neste sentido, a administração do pecúlio passa pela anuência do técnico responsável e

do diretor do centro educativo conforme expresso no documento de levantamento do pecúlio: “o jovem solicitou levantamento de pecúlio para gastos de fim-de-semana. Penso que o pedido é de aprovar”. A apreciação dos dados monetários dos jovens acontece como uma rotina institucional após o pequeno-almoço, quando “o educando é informado pelo técnico responsável pelo seu acompanhamento quanto ao montante do pecúlio de que é titular e respetiva gestão” (Presidência do Conselho de Ministros, 2000:sec. 66º).

O trabalho de campo permitiu-nos presenciar alguns destes momentos. Os jovens da unidade de Acolhimento ainda estavam no refeitório quando um dos funcionários começou a distribuir os extratos do valor do pecúlio de cada um (Diário de campo, notas do dia 03/04/2013). De todas as vezes em que presenciei a distribuição dos extratos do valor do pecúlio dos jovens, sempre me pareceu que este era um momento muito esperado por eles, porque é através dessa informação que eles sabem quanto conseguiram acumular durante o período, quanto foi descontado ou se podem comprar algum objeto desejado.

Para Amâncio, o hábito de economizar proposto pelo técnico tutor ao gerir o pecúlio tem sido benéfico, pois “ele (o seu técnico) ajudou-me a regular o dinheiro que recebia. Por um lado, tem sido bom, porque quando eu sair (do centro educativo), terei alguns euros” (Entrevista concedida por Amâncio). Entretanto, comparado com o atual modelo em vigor, a conduta parcimoniosa era mais recompensadora nos modelos tutelares precedentes, segundo Énio, porque “quando o jovem saía, tinha uma poupança razoável para começar a vida” (Diário de campo, notas do dia 31/05/2012). Essa instrução dá indicações quanto à existência da estrutura de controlo com base no sistema de reforço positivo e negativo “como elemento de correção do total de prémios de aproveitamento” dos jovens. O jovem deve restringir os seus gastos para poder ter alguns recursos quando terminar a sua medida.

#### 4. A família como colaboradora do aparato de controlo

Ainda como estratégia para gerir os riscos da reincidência dos jovens em conflito com a lei, o sistema tutelar tem incluído a família do adolescente como mais um dispositivo de monitorização do jovem. Este enlace é tecido a partir da intervenção técnica direcionada para a família cuja execução é realizada pelo técnico tutor responsável pelo respetivo adolescente. O plano de ação dirigido à família de cada jovem ocorre num processo sincronizado com o sistema faseado do projeto de intervenção aplicado aos jovens. Uma intervenção que procura fortalecer

o compromisso da família com a mudança do jovem com o intuito de alcançar os objetivos dispostos no Projeto Educativo Pessoal deste, além de ratificar a política de intervenção da justiça juvenil. Uma aposta da justiça juvenil em que o controlo social seja descentralizado e fracionado em ramificações infinitesimais.

A ação institucional sobre a família do jovem está assente num dos quatro princípios-chaves do projeto de intervenção educativa (PIE), isto é, o modelo sistémico, entendendo que deve ser planeada uma estratégia que contemple instâncias diretamente ligadas ao jovem, a família e o meio social, para promover um efeito em cascata sobre o alvo fundamental, o jovem. Considerando a relação de interdependência do jovem nessa teia relacional, o sistema tutelar faz uso dessa engrenagem para reprimir qualquer impulso transgressor que o adolescente venha a ter. Nesse sentido, pressupõe-se a necessidade de uma ação harmonizada com todas as instâncias que fazem intercessão com o adolescente para que seja mantida uma vigilância constante sobre ele.

Conforme aponta Pedroso (1998: 71), o controlo comunitário comporta o efeito *net widening*, uma ampliação da rede de controlo social no que diz respeito à sua dimensão, concomitante ao afunilamento das suas malhas, no sentido de “abranger grupos e pessoas com menor poder social”. Assim sendo, a amplitude da rede pode estender-se da própria família aos amigos e namoradas, que, nos momentos de encontro, reforçam a necessidade de seguir um caminho diferente daquele que o levou ao centro educativo. O compromisso da família pretendido pela instituição diz respeito, sobretudo, “às competências parentais de supervisão e de acompanhamento (do jovem)” (Centro Educativo Padre António de Oliveira 2009), deixando claro que o objetivo é efetivar a meta almejada pela justiça juvenil, isto é, assegurar a não-reincidência do adolescente.

O processo de envolvimento da família no sistema tutelar é progressivo, apresentando a mesma estrutura faseada do Projeto Educativo Pessoal (PEP) do adolescente. A cada fase do PEP são ordenadas tarefas a serem executadas na intervenção com a família, que sempre orbitam em volta da ideia de “preparar o jovem para o futuro, não cometer crimes, adquirir competências pessoais e sociais de respeito pelas regras da vida em sociedade”, conforme o documento do centro educativo sobre o Projeto de Intervenção Educativa. Se, no Projeto Educativo Pessoal, o jovem firma um compromisso com o seu técnico tutor para alcançar objetivos voltados para a sua mudança comportamental com prazo determinado, na intervenção direcionada para a família, é alicerçada progressivamente uma aliança com a família na qual ela deve estar integralmente



comprometida. A escolha de trazer a família por parte do sistema tutelar pressupõe a capacidade de influenciar o adolescente no âmbito afetivo - relacional com vista à sua mudança.

O contato mais direto com a família é realizado pelo técnico tutor do jovem, que se posiciona como um interlocutor privilegiado, seja com a família, seja com o jovem. É através dessa interlocução que se torna possível ao técnico tutor mapear e analisar o contexto familiar, os conflitos familiares, as condições socioeconómicas, etc. Como ilustrado na história de Ramires, “Eu fui-me embora de casa com 12 anos (onde morava com a família). Fui viver com os meus tios, porque não queria mais ser escravo (dominado) pela minha irmã mais velha, que me obrigava a fazer as coisas da casa (tarefas domésticas)”. Entretanto, depois da entrada no centro ele sinaliza a mudança do modo seguinte: “Tenho uma relação complicada com a minha mãe, mas mudou depois que entrei para cá. Eu já sinto amor por ela e já ouço os conselhos dela.” Deixa escapar que adotou a cunhada como mãe, que foi quem cuidou dele. Pergunto se ele não conheceu a sua mãe biológica e ele diz-me: “Eu não conheço a senhora que me pariu.”

Durante a execução da medida, a maioria dos jovens reconhece que privilegiaram o convívio com outros jovens relativamente aos membros da sua família, acentuando a existência de algum distanciamento familiar, como nos revela Elmo:

“Eu ficava mais tempo na rua do que em casa. Desde criança, os meus pais se separaram. Eu fui viver com o meu pai e ficava sozinho em casa, enquanto ele estava no trabalho. O meu pai era mau, fazia porcarias, bebia, arranjava confusão. Não é onde se mora que isso influencia as nossas ações, mas o clima da família. Isso já vem de geração em geração. Dentro dos bairros problemáticos, saem jogadores de futebol. Um jogador do Benfica morava num dos piores bairros. Se a família fica destruída, temos a tendência de imitar. Lutava na rua, ficava mais tempo na rua do que em casa. Eu fazia porcarias às escondidas, por respeito do meu pai. Eu sabia o horário a que ele chegava e, muito antes dele chegar, eu já estava em casa” (Entrevista com Elmo).

Os laços familiares parecem fragilizar-se nesse período da adolescência e o jovem volta-se mais para os seus pares, como argumenta Kleber.

“A minha mãe mandava-me ir à escola, mas eu não queria. Somente este meu colega conseguia convencer-me. Depois da escola, andávamos por aí, estávamos a fumar haxixe. Eu conheci este meu colega numa festa de carnaval e depois comecei a andar sempre com ele. Este meu amigo era como “um irmão mais velho”, o que ele pedia para fazer, eu fazia e ele fazia o que eu pedia, não imaginei que fosse parar na esquadra. (Entrevista com Kleber).

Por ter uma interlocução com a família e com o jovem, o técnico tutor diligencia para que haja um processo de reaproximação entre eles encarando o momento de crise entre o jovem e a sua família como uma maneira de invocar um processo de transformação. Uma proposta que, embora pareça mais informal, consiste numa estratégia de mudança em relação ao jovem em

conflito com a lei. Ao passo que os jovens demonstram harmonia e respeito para com as suas famílias, uma condição que não se verificava antes do ingresso no centro educativo, a família demonstra um sentimento de gratidão, o que promove uma sedimentação e colaboração ainda maior no processo de mudança do adolescente.

O engajamento da família no processo tutelar do adolescente é pensado pela instituição através de um plano de ação. Cabe ao técnico tutor elaborar um guião de intervenção familiar onde são dispostos os principais aspetos a serem abordados nesse plano de ação, bem como quais os familiares que serão objeto dessa intervenção. Na fase inicial, é planeado um acolhimento à família, onde são esclarecidos aspetos normativos da instituição, em simultâneo à recolha de informações relevantes acerca do jovem. A transmissão dessas informações é fundamental para o mapeamento da dinâmica familiar do jovem numa perspetiva de satisfazer as necessidades de afeto e de disciplina do jovem, bem como de promover a reorganização familiar, tendo como pivô a mudança ontológica do jovem em conflito com a lei. Sob a égide de um paradigma da família, o sistema tutelar instrumentaliza o agregado familiar para transformar-se também numa instância de controlo do jovem, nomeadamente, fora das fronteiras territoriais e sociais do centro educativo.

Com base nas palavras de Chantraine, podemos dizer que a estrutura social (família) é adicionada pelo sistema tutelar como mais um “modo de produção de ordem sustentada mais pela vontade de influenciar, pela persuasão e pela comunicação dos tipos de comportamentos conformes aos objetivos da instituição” (2006c: 91). Se, numa sociedade disciplinar, o indivíduo transitava de uma instituição para outra imaginando haver um espaçamento entre elas, uma dinâmica que lhe facultava alguma margem de manobra, numa sociedade de controlo, as fronteiras foram removidas em prol de uma maior eficiência na monitorização do indivíduo.

Um sinal desse mecanismo adotado pela política tutelar é revelado em diversos episódios, como, por exemplo nos períodos denominados de “férias”. Conforme as palavras de Cristian, na fase 3, correspondente à consolidação, os executores da intervenção com a família seguem procedimentos normativos que privilegiam ações relativas à saída do jovem, tendo em vista o fim da medida tutelar (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013). Quando o jovem em conflito com a lei está a cumprir uma medida educativa de internamento em regime fechado e se encontra nas duas últimas fases do Projeto Educativo Pessoal (PEP), existe a possibilidade de ter a sua medida revista, passando ao regime semiaberto. Nessa modalidade de regime, é concedida ao adolescente a saída externa com prazo determinado de permanência fora da instituição.

Para se ascender ao regime semiaberto através da revisão da medida, o centro educativo cumpre uma avaliação das condições familiares, que vem a ser efetivada pela equipa técnica da área não-institucional responsável pela zona de residência do jovem. Condições essas que se referem ao aspeto económico e emocional dos elementos da família. Com base no resultado da avaliação familiar, é permitida a saída para férias. Entretanto, quando o jovem é autorizado a sair, a função de vigiar e controlar o jovem é delegada à sua família durante todo o período que permanecer fora da instituição.

Ainda que o jovem tenha saído da instituição, as duas instituições, família e centro educativo, fundem-se através da fluidez da comunicação. O elo de controlo é estabelecido pelo contato telefónico entre o técnico (TPRS) e a família. Esse contato realizado por parte do centro educativo não tem horário determinado, pois tem o propósito de impor uma obediência ao adolescente (e à família) às regras impostas pelo centro educativo. Énio estava no seu turno de serviço no centro educativo e cabia-lhe a ele verificar como as coisas se estavam a passar durante as férias de Nalber. Ao telefonar por volta das duas horas e quarenta e cinco minutos, é a mãe de Nalber quem atende o telefonema. O técnico cumprimenta-a e logo segue para o ponto principal: “Então, como estão as coisas a correr com o Nalber?” Imediatamente, a mãe passa o telefone ao jovem, que responde a um pequeno elenco de perguntas, uma espécie de verificação por parte da instituição, um atestado de que o controlo permanece ativo mesmo à distância (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013).

A concessão de férias ao jovem, bem como a revisão da medida educativa, tem como base os indicadores revelados pelas suas avaliações, além das regras estabelecidas pelo Ministério da Justiça. Se o jovem é constantemente avaliado pelos agentes institucionais, como discutido no capítulo anterior, ao ir de férias, ele passa a ser avaliado formalmente pelos responsáveis familiares através de uma série de formulários que leva consigo para lhes ser entregue a eles. Uma espécie de escrutínio do período em que o jovem esteve de férias.

Conforme os objetivos contemplados no referido procedimento, que se propõe a “capacitar e acompanhar a família na necessária supervisão do jovem em férias e fins-de-semana”, o período de férias do adolescente é posteriormente submetido a uma avaliação por parte da instituição. Nesse sentido, o grau de mudança do comportamento do adolescente em conflito com a lei reflete o nível de comprometimento da família na execução da medida educativa e a incorporação da ideologia apregoada pelo sistema tutelar.

A relação de confiança e a colaboração estabelecida entre os responsáveis familiares e o centro educativo é resultado do trabalho simultâneo com as famílias dos jovens. Segundo

Cristian, aliado ao propósito de consciencializar a família acerca da sua responsabilidade parental está o propósito de ampliar o agenciamento sobre o jovem, instaurando uma forma eficaz de vigilância (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013). É esta aliança firmada que permite que tudo pareça estar sob controlo para a justiça juvenil, como nos atesta Benício. Segundo ele, ao estar em casa nos períodos de férias,

“Os meus pais ficam insistindo para não causar problemas (fugir) e voltar para o centro educativo. No começo era difícil voltar, porque queria ficar com a família. Mas os meus pais insistiam para não causar nenhum problema e voltar ao centro. Agora eu volto, porque daqui a duas semanas já vou sair” (Diário de campo, notas do dia 25/03/2013).

Nota-se neste recorte que a família sustenta o compromisso firmado com a justiça tutelar pelo empenho na mudança do filho, sobrepondo-o ao desejo da proximidade com este. Uma política que passa ao largo das considerações originárias da delinquência juvenil, traduzida pela pergunta, genuína, que Elmo me colocou durante uma conversa informal: “Você sabe por que nós estamos aqui?” (Diário de campo, notas do dia 13/04/2011). Elmo discorre sobre os efeitos da exploração da mão de obra dos trabalhadores ao explicar que, para poder manter em dia as despesas domésticas, os seus pais são obrigados a trabalhar muitas horas por dia, o que contribuiu para que ele tivesse permanecido sozinho em casa, juntando-se assim com outros jovens na rua.

A crença de que o Estado pode exercer melhor uma função parental cria expectativas positivas nos responsáveis familiares no que diz respeito à aplicação da medida educativa, interpretada “como uma medida pedagógica importante para o desenvolvimento e maturidade do seu filho”, citação retirada das observações do Projeto Educativo Pessoal. Segundo Nelson, essa perspectiva é identificada nas palavras maternas, pois “a minha mãe acha que a medida foi boa no sentido de eu parar de fazer porcarias e deixar de fumar haxixe. Ela tem-me apoiado bastante” (Entrevista com Nelson).

Na entrevista com Wellington, ele explica em que consiste esse apoio:

“Eles (pais) querem que eu mude e estão a esforçar-se, falam muito com o meu tutor e perguntam se eu estou a portar-me bem. Tenho uma relação próxima com a minha família, eles apoiam-me, eles dizem para eu mudar, para deixar as más companhias, para ser uma pessoa melhor” (Entrevista com Wellington).

A aplicação da medida ao jovem assume a assunção de uma racionalidade assimilada pelo Estado cuja função é orquestrar o advento de um novo ser, mesmo que à custa da separação entre a família e o filho, conforme a mãe do Roni enfatiza: “No início, ele chorava muito. É muito triste, mas pode ser que (a medida educativa) o ajude a melhorar um bocadinho.” Entretanto, os

responsáveis depositam expectativas na intervenção institucional por acreditarem ser esta uma forma eficaz relativamente ao seu comportamento anterior.

Neste contexto, faz-se presente um elemento relevante, que fortalece a aliança entre a família e o Estado, nomeadamente, o sentimento de decepção do jovem perante os responsáveis. O jovem que se apresenta no tribunal no dia da sua audiência não coincide com a imagem retida pelos responsáveis sobre o filho que educaram. Na audiência, são elencados pelo juiz os atos cometidos pelo adolescente. Momento em que o adolescente é flagrado no seu modo de agir juvenil, por exemplo, a realizar roubos para custear os seus desejos, desconhecido dos responsáveis. Ao entrevistar Kleber, ele discorreu sobre o episódio no tribunal, afirmando que “a minha mãe chorou muito, a minha família ficou chocada quando eu apanhei a medida, porque a minha mãe não sabia o que eu tinha feito” (Entrevista com Kleber).

“Os técnicos já me tinham dito o que poderia acontecer (sobre a sentença), que eu poderia apanhar o tempo máximo. Eu já tinha mentalizado isso e tentei ligar para a minha mãe. Como o meu julgamento foi de porta aberta, ela assistiu, mas chorou. Ela ficou em choque” (Entrevista com Kleber).

A aposta da família de que o internamento pode ser uma ação mais adequada é demonstrada no relato de Kleber, que afirmou que “a minha mãe veio-me acompanhando juntamente com os agentes” (Entrevista concedida por Kleber). O engajamento da família é produzido pela vivência da própria experiência com o jovem, que, na maioria das vezes, provoca sofrimento à família, sobretudo, à mãe que presencia um filho seu envolvido em alguma infração. Neste sentido, a mobilização que se verifica por parte dos responsáveis familiares está ligada ao aspeto emocional, uma vivência permeada pelo sofrimento de presenciar o seu filho praticando ações reprováveis e não conseguir resgatá-lo desse meio. Para o sistema tutelar, é importante recuperar esses laços entre a família e o jovem, porque, após o término da medida, ele regressará ao seu meio social e a família será o único recurso de controlo para que não haja reincidência na criminalidade.



## **Considerações Finais**

Nesta dissertação procurei demonstrar as formas de controlo social adotadas pelo sistema tutelar português. Contudo, conforme fui tentando argumentar ao longo dos capítulos anteriores, a observação do terreno mostrou que essas formas de controlo não incidem unicamente sobre os jovens em conflito com a lei. Os mecanismos observados, como pretendi mostrar, refletem o tipo de racionalidade que tem vindo a ser abraçada pelo Estado enquanto modelo político guiado pelo neoliberalismo, um modelo que parece agora instruir os próprios procedimentos institucionais no quotidiano. Na procura de excelentes resultados, o Estado tem adotado um tipo de gestão típica do setor privado, pretendendo fundir a responsabilidade individual (*accountability*) no grau de excelência institucional.

O verbo fundir é aqui propositadamente usado para mostrar que os interesses institucionais foram convertidos em objetivos pessoais. Neste processo jovens e demais atores do centro educativo têm-se tornado recurso para alcançar a credibilidade e a garantia da qualidade organizacional. Com esse propósito, os procedimentos e as práticas de auditoria têm-se vindo a consolidar enquanto instrumentos de permanente avaliação utilizados por todos e sobre todos os atores sociais do centro educativo. E aqui procurámos que residisse o carácter inovador da investigação, tendo em vista que, apesar dos estudos sobre essas práticas de auditoria se terem verificado em diferentes contextos organizacionais (Strathern, 2004c; Giri, 2004; Shore e Wright, 2004; Shore, 2008), não se tinha ainda registo de pesquisas que se tivessem debruçado sobre a sua instauração no sistema tutelar português.

Aponto ainda, com base nas palavras de Martucelli (2006), um aspeto contraditório que senti presente no contexto institucional, nomeadamente, o seu funcionamento híbrido, isto é, como de, simultaneamente, instância pública e privada. Pública, porque consiste num território de controlo por parte do Estado, ao mesmo tempo que impõe atividades a cada indivíduo e controla a sua privacidade como forma de dar provas à justiça juvenil sobre a mudança do seu comportamento.

Ainda nessa mesma direção, o sistema tutelar tem feito uso de diferentes matrizes para incentivar a mudança do jovem em conflito com a lei de acordo com parâmetros institucionais, isto é, controlando a mobilidade no espaço institucional, o uso do dinheiro e da roupa ou o contato com a família. Essas matrizes são inicialmente confiscadas aos jovens para, posteriormente, lhe serem paulatinamente restituídas consoante a sua demonstração de atitudes sociais for tida como

aceitável. Uma estratégia que veio a ser adotada com o propósito de alcançar o seu objetivo maior, objetivo esse que consiste em conseguir que os jovens não reincidam na criminalidade.

Mas, para operacionalizar essa mudança do jovem em conflito com a lei, o sistema tutelar adota como principal instrumento a interação social que se estabelece através da linguagem. É a palavra do monitor que elogia e que emite as sanções. É a palavra da família que elogia as atitudes adquiridas durante a estada do jovem em conflito com a lei no centro educativo. Usada para nomear as coisas do mundo, é a linguagem que possibilita o estabelecimento de um liame social. Uma relação que se funda sob uma ordem ternária entre o falante, o ouvinte e o objeto da conversação (Longo, 2006: 10). Todavia, a linguagem usada por um grupo consiste em muito mais do que um simples código de comunicação. Ela é vascularizada por aspetos culturais, sociais e individuais (Longo, 2006: 14) cuja predominância advém de um grupo social dominante.

Nesse laço social que une os ouvintes e os falantes no centro educativo, observa-se a predominância de um discurso que se torna presente de forma transversal nos enunciados de todos os agentes, realçando as lacunas dos jovens e demais atores sociais no que diz respeito ao alcance dos objetivos individuais e institucionais. Uma linguagem que propicia a que seja enunciada a carência a ser provida, fazendo uso da ordem simbólica do que se pretende de mudança dos atores institucionais, isto é, que práticas devem os jovens incorporar. Trata-se de um exercício de reflexividade que intenta permear todas as ações dos adolescentes do centro educativo no seu quotidiano, um exercício legitimado pelo Projeto de Intervenção Educativa que, nesta perspetiva, tenta moldar o próprio projeto reflexivo de identidade pessoal do jovem. É uma reflexividade que fundamenta um projeto identitário com existência, pelo menos, durante a duração da medida tutelar que o circunscreve ao centro educativo. Entretanto, por mais que o sistema tutelar pretenda apagar os registos da vida do jovem antes do seu ingresso no centro educativo, o seu passado nunca deixará de ser algo real e que ele vivenciou.

Aqui retomo a pergunta de partida desta dissertação. As práticas adotadas pelo atual sistema tutelar, de facto, educarão os jovens em conflito com a lei? Na visão do sistema tutelar, o projeto de intervenção educativa é planeado para que o jovem assuma uma identidade concordante com os preceitos neoliberais, porém, ninguém sabe se esse rasto identitário permanecerá quando o jovem sair em liberdade. Uma perspetiva que associa à educação a inculcação de valores, como defendido por Neves (2008).

Com base na minha vivência com os jovens durante a pesquisa de campo, posso afirmar que o receio de demonstrar os seus pensamentos está aliado à falta de autonomia pessoal que o jovem vivencia dentro do centro educativo. Na minha opinião, a educação deve estar sedimentada



com a construção de um olhar crítico da sociedade por parte do jovem numa relação de crescimento mútuo entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que a pesquisa de campo mostrou não ser a vertente da educação adotada.

Apesar de o sistema tutelar ansiar por números que comprovem o grau de excelência, como os usados pelas agências de rating, esta questão não pôde ser respondida neste trabalho. Explico-me.

Como foi averiguado na pesquisa de campo, não existe um acompanhamento oficial dos jovens que terminaram a sua medida por parte do sistema tutelar. O que existe é um acompanhamento informal por parte de alguns técnicos. Esse acompanhamento é fruto dos vínculos sociais estabelecido entre eles durante a estada do jovem no centro educativo

A maioria dos jovens que terminam as suas medidas tutelares educativas nos centros educativos em regime fechado encontra-se com idade superior ou igual a 16 anos, ou seja, atingem a maioridade penal. Desta forma, caso estes mesmos jovens venham a cometer algum delito, reincidindo na criminalidade, não voltam a ingressar no sistema tutelar, indo diretamente para o sistema prisional. Não mais é considerado reincidência, porque o jovem segue para um estabelecimento penal e já não tutelar. Assim sendo, não se tem como atestar se a intervenção tutelar conseguiu atingir o seu objetivo. Neste aspeto, indico uma lacuna que abre espaço para uma investigação que possa averiguar no sistema prisional se o indivíduo interno nesse estabelecimento teve passagem por uma instituição tutelar.

Nesta última parte da presente dissertação, posso afirmar que este trabalho reflete o meu percurso no curso do doutoramento. E, para dar uma certa leveza a esta minha argumentação, faço uso de uma composição de um dos ícones da música popular brasileira,

Chico Buarque, *Ciranda da Bailarina*,<sup>53</sup> música em que o compositor destina à bailarina um lugar idealizado, perfeito, abrigado dos dissabores da condição humana à qual “todo mundo” está submetido, tal como eu. Houve um empenho no trabalho de campo e na produção da tese, mas ele foi permeado de hesitações, de receio em expressar os meus pensamentos de cada vez que os

---

<sup>53</sup> <http://letras.cifras.com.br/chico-buarque/ciranda-da-bailarina>

Procurando bem/ Todo mundo tem pereba/ Marca de bexiga ou vacina/ E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba/ Só a bailarina que não tem/ E não tem coceira/ Berruga nem frieira/ Nem falta de maneira/ Ela não tem/ Futucando bem/ Todo mundo tem piolho/ Ou tem cheiro de creolina/ Todo mundo tem um irmão meio zanolho/ Só a bailarina que não tem/ Nem unha encardida/ Nem dente com comida/ Nem casca de ferida  
Ela não tem/ Não livra ninguém/ Todo mundo tem remela/ Quando acorda às seis da matina/ Teve escarlatina/ Ou tem febre amarela/ Só a bailarina que não tem/ Medo de subir, gente/ Medo de cair, gente/ Medo de vertigem/ Quem não tem/ Confessando bem/ Todo mundo faz pecado/ Logo assim que a missa termina/ Todo mundo tem um primeiro namorado/ Só a bailarina que não tem/ Sujo atrás da orelha/ Bigode de groselha/ Calcinha um pouco velha/ Ela não tem/ O padre também/ Pode até ficar vermelho/ Se o vento levanta a batina/ Reparando bem, todo mundo tem pentelho/ Só a bailarina que não tem/ Sala sem mobília/ Goteira na vasilha/ Problema na família/ Quem não tem/ Procurando bem/ Todo mundo tem...

meus orientadores me perguntavam algo. Eles não queriam saber qual a argumentação dos teóricos por mim citados. Isso eles já sabiam, mas estimulavam-me a enveredar pela reflexão acerca da minha vivência no contexto institucional pesquisado.

Sem dúvida, um processo que representou a desconstrução do meu *modus operandi* enquanto funcionária (psicóloga) de uma instituição brasileira, como abordei na introdução. Apesar dessa desconstrução da minha forma de proceder diante dos fenómenos sociais, que se resumia a resolvê-los, assumi uma postura mais analítica durante o doutoramento e que carregarei para a minha atuação profissional.

Remeto-me aqui a uma frase de José Saramago no documentário *Janela da Alma*, quando ele se questiona: “E se fossemos todos cegos?”.<sup>54</sup> Apesar de apresentar problemas visuais, o escritor afirma que a sua preocupação não diz respeito à fisiologia do corpo, mas à opacidade diante da realidade adquirida pelos indivíduos. Assim como o escritor português chama a atenção para o facto de que o modo como vemos as coisas influencia a nossa vida, posso confirmar que este percurso académico contribuiu para que eu possa observar os fenómenos sociais de uma outra forma. A partir do doutoramento, sinto-me provida de uma lente que me possibilita ver para além do que é apresentado publicamente. O curso do doutoramento tornou possível enxergar (ver) e observar as coisas invisíveis num contexto institucional, que antes eu não percebia. Mas, ao contrário da bailarina da canção do Chico Buarque, colocada no lugar de perfeita, de pronta, eu ainda conservo a sensação de estar aprendendo, sinto-me no lugar de aprendiz. E, mesmo diante desse percurso nada perfeito no doutoramento, acabo a tese sem perder o fôlego, mas com o desejo de continuar a conjugar o verbo *procurar* tal como ele se insinua nesta bela perífrase:

E assim continuarei sempre a “procurar (pel) o conhecimento”.

---

<sup>54</sup> Documentário Janela da Alma <https://www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s>

## **Anexo I**

### **GUIÃO A SER APLICADO AOS ADOLESCENTES**

*O presente inquérito tem por objetivo conhecer algumas questões pertinentes ao universo juvenil e caracterizar em termos sociográficos os adolescentes que se encontram em regime de internato no Centro Padre António de Oliveira, pelo que todos os dados pessoais estarão sujeitos ao sigilo e à confidencialidade. A participação dos inquiridos é absolutamente voluntária.*

- 1. Como você veio parar aqui ao Centro?**
- 2.** Você poderia falar um pouco sobre como era a sua vida antes de chegar ao Centro Educativo?
- 3.** Você se lembra da audiência com o juiz? Pode falar um pouco sobre isso?
- 4.** Como é que você e a sua família reagiram ao saber que você iria ser internado (?) no centro?  
Qual foi o seu efeito na vida de todos? Como é que você se sentiu?
- 5.** Como é que a sua família vê a sua situação? Você mantém uma relação próxima com os seus pais e familiares? Eles têm-no apoiado desde que aqui chegou?
- 6.** Como tem sido o seu dia a dia aqui no Centro desde que você chegou?
- 7.** Você poderia falar um pouco sobre como é a sua relação com o pessoal da Instituição e com o seu tutor? O que você considera que é um tutor? Como deveria funcionar essa relação?
- 8.** O que você acha que aprendeu no centro, desde que chegou?
- 9.** Pensa que a passagem por aqui lhe vai servir no futuro? Você acha que a experiência o mudou muito?
- 10.** Você se acha hoje uma pessoa mais responsável?
- 11.** De quem você acha que é a responsabilidade por tudo o que lhe aconteceu?
- 12.** Você acha que isso por que você passou é uma punição ‘justa’? Você tem ideias sobre como gostaria que as coisas tivessem corrido?
- 13.** Você acha que é bom ter disciplina? Em quê e como?

14. Você acha que vocês têm suficientes formas para se expressarem aqui no centro? Você acha que pode sentir-se ‘em casa’ aqui dentro ou este será sempre um lugar estranho para si?

Nome:

Ano de nascimento:

Local onde nasceu:

Com quem residia?

Qual é a ocupação dos seus pais?

Qual é a escolaridade deles?

Você tem filhos? Quantos?

Qual é a sua escolaridade?

Local em que vivia quando foi decretada a medida educativa:

Cumpriu medida cautelar de guarda? Quanto tempo?

Tipo de sentença:

## **Anexo II**

### **GUIÃO A SER APLICADO AOS TÉCNICOS**

*O presente inquérito tem por objetivo conhecer algumas questões pertinentes ao universo do corpo técnico do Centro Padre António de Oliveira, além de obter a sua caracterização em termos sociográficos, pelo que todos os dados pessoais estarão sujeitos ao sigilo e à confidencialidade. A participação dos inquiridos é inteiramente voluntária.*

15. Como é que ingressou no Centro?
16. Como é o seu dia a dia aqui no Centro desde que você chegou?
17. O que você acha que mudou no centro desde que aqui entrou? Como tem sido a sua experiência no seu trabalho? E com os jovens?
18. Como é hoje a sua relação com os seus colegas? E com os jovens?
19. A LTE dá ênfase à educação para o Direito. Como é que isso se implementa no dia a dia do centro? Pode dar exemplos concretos?
20. Em relação aos jovens, o que você pensa que eles aprendem com esta passagem pelo centro? Pode detalhar e dar exemplos concretos de jovens que você tenha conhecido?
21. Como pensa que os jovens irão usar esta experiência nas suas vidas no futuro?
22. Qual é, do seu ponto de vista, a responsabilidade do jovem no que lhe acontece?
23. Qual o lugar das famílias na vida destes jovens? Pode narrar casos concretos que conheça?
24. Qual é a responsabilidade do centro na vida destes jovens?
25. De que forma o projeto de intervenção por objetivos contribui ou não para os adolescentes se tornarem mais responsáveis?
26. Como funciona a relação das tutorias? O que você considera que é um tutor? Como deveria funcionar essa relação?

27. Você acha que essa medida é uma punição 'justa'? Você tem ideias sobre como estas medidas devem ser melhor aplicadas no centro?
28. Você pensa que o centro fornece mais disciplina a estes jovens? Pode explicar melhor?
29. Você acha que os jovens têm suficientes formas para se expressarem aqui no centro? Você acha que eles se podem sentir 'em casa' aqui dentro?
30. Nome:
31. Ano de nascimento:
32. Cidade onde nasceu:
33. Em que ano ingressou para o Centro?
34. Local onde vivia quando ingressou no Centro:

**21. ESTADO CIVIL:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> SOLTEIRO(A)               | <input type="checkbox"/> UNIÃO DE FACTO |
| <input type="checkbox"/> CASADO (A)                | <input type="checkbox"/> VIÚVO(A)       |
| <input type="checkbox"/> SEPARADO(A)/DIVORCIADO(A) |   |

**22 COM QUEM RESIDE?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> SOZINHO(A)                | <input type="checkbox"/> COM FILHO(S) A SEU CARGO |
| <input type="checkbox"/> COM O CÔNJUGE             | <input type="checkbox"/> COM O CÔNJUGE E FILHO(S) |
| <input type="checkbox"/> COM OS PAIS OU FAMILIARES | <input type="checkbox"/> OUTROS: _____            |

**23 HABILITAÇÕES ESCOLARES/ACADÉMICAS:**

- ☐ INSTRUÇÃO PRIMÁRIA /CICLO PREPARATÓRIO
- ☐ 5º ANO LICEAL / 9º ANO ACTUAL
- ☐ 7º ANO LICEAL / 11º/12º ANO ACTUAL
- ☐ CURSO MÉDIO / POLITÉCNICO
- ☐ LICENCIATURA

☐ PÓS-GRADUAÇÃO

☐ MESTRADO

☐ DOUTORAMENTO

☐ OUTROS CURSOS (INCLUINDO NA DGRS). QUAL(IS)?

---

24 **QUAL É O SEU POSTO ATUALMENTE?** \_\_\_\_\_

25 **QUE FUNÇÃO EXERCE ATUALMENTE?** \_\_\_\_\_

26 **POR QUE LOCAIS PASSOU DURANTE A SUA CARREIRA NA DIREÇÃO GERAL DE REINserÇÃO SOCIAL?** (*Refira por ordem cronológica*)

| LOCAL | ANOS DE SERVIÇO NO<br>LOCAL: | POSTO QUE OCUPAVA | FUNÇÃO QUE<br>DESEMPENHAVA |
|-------|------------------------------|-------------------|----------------------------|
|-------|------------------------------|-------------------|----------------------------|

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

**27 Já teve ou tem algum familiar na Direção Geral De Reinserção Social?**

☐ NÃO

☐ SIM (*Indique o grau de parentesco e o posto que o(a) familiar ocupa ou ocupava no quadro abaixo*)

| GRAU DE PARENTESCO | POSTO |
|--------------------|-------|
|--------------------|-------|

1

2





**Anexo IV**

**PROGRESSIVIDADE**  
**Unidade de Acolhimento**

| Fase 1<br><b>INTEGRAÇÃO</b>  | Fase 2<br><b>AQUISIÇÃO</b>   |
|--|--|
| <p>Durante o 1º mês:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 0 € Semanada;</li> <li>- Pizzas e hambúrgueres não;</li> <li>- Sala multimédia só no fim-de-semana (média semanal igual ou superior a 3,17);</li> <li>- Horário de deitar 20.00h (Semana) / 20.00 (fim-de-semana);</li> <li>- Telefonemas (1);</li> <li>- Só pode receber visitas de familiares mais directos.</li> </ul>  |  |
| <p>A partir do 1º mês:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2,0 € Semanada</li> <li>- Pizzas e hambúrgueres quinzenal</li> <li>- Sala multimédia só no fim-de-semana (média semanal igual ou superior a 3,17);</li> <li>- Pode ter actividades lúdicas no exterior lúdicas diurnas;</li> <li>- Horário de deitar 21.00h (Semana) / 21.30 (fim-de-semana);</li> <li>- Telefonemas (2);</li> <li>- Pode receber visitas de familiares mais directos;</li> <li>- Tem direito a uma visita extraordinária mensal neste período;</li> <li>- Tem direito a uma visita mensal da namorada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3,0 € Semanada</li> <li>- Pizzas e hambúrgueres quinzenal</li> <li>- Pode ter rádio-gravador;</li> <li>- Sala multimédia diária e fim-de-semana (média semanal igual ou superior a 3,17);</li> <li>- Pode ter actividades lúdicas no exterior lúdicas diurnas;</li> <li>- Horário de deitar 21.30h (Semana) / 22.00 (fim-de-semana);</li> <li>- Telefonemas (2);</li> <li>- Pode receber visitas de familiares directos;</li> <li>- Tem direito a uma visita extraordinária mensal;</li> <li>- Tem direito a uma visita quinzenal da namorada.</li> </ul> |
| <p>Objectos nos quartos:</p> <p>Fotografias da família e namorada num placard;</p> <p>Produtos de higiene pessoal (1 de cada);</p> <p>Não tem material escolar.</p>  | <p>Objectos nos quartos:</p> <p>Fotografias da família e namorada num placard;</p> <p>Rádio+2 CD+ 3 objectos autorizados pelo Técnico – tutor;</p> <p>Produtos de higiene pessoal (1 de cada);</p> <p>Não tem material escolar.</p>  |

**Anexo V**

| <b>PROGRESSIVIDADE</b><br><b>Unidade de Progressão</b>  |  |
|---|--|
| <b>Fase 3</b>   | <b>Fase 4</b>  |
| <b>CONSOLIDAÇÃO</b>   | <b>AUTONOMIA</b>   |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4,0 € Semanada;</li> <li>- Pode fazer compras extraordinárias;</li> <li>- Pizzas e hambúrgueres semanal;</li> <li>- pode ter rádio-gravador;</li> <li>- Sala multimédia diária e no fim-de-semana (média semanal igual ou superior a 3,17);</li> <li>- Pode ter actividades lúdicas no exterior lúdicas diurnas e nocturnas;</li> <li>- Horário de deitar 22.00h (Semana) /22.30 (fim-de-semana);</li> <li>- Telefonemas (2);</li> <li>- Pode receber visitas de outros familiares;</li> <li>- Tem direito a duas visitas extraordinárias por mês;</li> <li>- Pode receber visitas da namorada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5,0 € Semanada;</li> <li>- Pode fazer compras extraordinárias;</li> <li>- Pizzas e hambúrgueres semanal;</li> <li>- Pode ter rádio-gravador;</li> <li>- Despertar autónomo (despertador);</li> <li>- Sala multimédia diária e no fim-de-semana (média semanal igual ou superior a 3,17);</li> <li>- Responsável por área de manutenção;</li> <li>- Pode de ter luz ligada do quarto à noite;</li> <li>- Responsável por planifica actividade ( com apoio);</li> <li>- Pode ter actividades lúdicas no exterior lúdicas diurnas e nocturnas;</li> <li>- Horário de deitar 22. 00h (Semana) / /22.30 (fim-de-semana)</li> <li>- Telefonemas (3)</li> <li>- Tem direito a duas visitas extraordinárias por mês;</li> <li>- Pode receber visitas de um convidado extra-familiar:</li> </ul> |
| <p>Objectos nos quartos:</p> <p>Fotografias diversas e posters no placard;</p> <p>Rádio + 3 CD + 3 revistas + 6 objectos autorizados pelo Técnico-tutor;</p> <p>Produtos de higiene pessoal (1 de cada);</p> <p>Material escolar: caneta, lápis e borracha.</p>   | <p>Objectos nos quartos:</p> <p>Fotografias diversas e posters no placard;</p> <p>Rádio + 4CD + 4 revistas + 9 objectos autorizados pelo Técnico-tutor;</p> <p>Produtos de higiene pessoal (1 de cada);</p> <p>Material escolar: caneta, lápis e borracha.</p>   |

## **Bibliografia**

- ABREU, C. P. de, RAMOS, V. C., e SÁ, I. C. (2010), *Protecção, Delinquência e Justiça de Menores - Um Manual Prático para Juristas... e não só*, Lisboa, Editora Sílabo.
- AGAREZ, R. (2009a.), "A Arquitectura para o programa correcional e reeducativo de menores em Portugal: Cem anos de respostas". In Direcção - Geral de Reinserção Social, Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (eds.), *Arquitectura de serviços públicos em Portugal: Os internatos na justiça de menores (1871 - 1978)*, Lisboa, pp. 81–124.
- . (2009b.), "A construção de uma casa para a reeducação de menores em Caxias". In Direcção - Geral de Reinserção Social, Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (eds.), *Arquitectura de serviços públicos em Portugal: Os internatos na justiça de menores (1871 - 1978)*, Lisboa, pp. 129 - 153.
- ALMEIDA, J. M. de. (1958), *Monografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira 1871-1958*. Caxias, Oficinas Gráficas do Reformatório Central de Lisboa.
- ALTHUSER, L. (2007), *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Rio de Janeiro, Editora Graal.
- ALVAREZ, M. C., SALLA, F., e DIAS, C. N. (2013), *Das Comissões de Solidariedade ao Primeiro Comando da Capital em São Paulo*, *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 25 (01), pp. 61-82.
- ALVES, R. (2000), *Conversas com quem gosta de ensinar*, Campinas, Papirus.
- ARIÉS, P. (1981), *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- BANDEIRA, F. (2009), *A formação da rede nacional de estabelecimentos judiciais de internamento para menores: cartografia de complexos arquitectónicos, estratigrafia de políticas e programas*. In Direcção - Geral de Reinserção Social, Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (eds.), *Arquitectura de serviços públicos em Portugal: Os internatos na justiça de menores (1871 - 1978)*, Lisboa, pp. 37–80.
- BAUMAN, Z. (2001), *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- BECCARIA, C. (2008), *Dei delitti e delle pene*, Milano, Feltrinelli Editore.
- BECKER, H. S. (1997), *Outsiders: Studies in Sociology of Deviance*, Virginia, Free Press.
- BORDIEU, P. (1980a), *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- . (1998b), *O que falar quer dizer*, Algés, Difel Difusão Editorial Ltda.
- . (2002c), *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- CAETANO, A. (2011), "Para uma análise sociológica da reflexividade individual". *Sociologia, problemas e práticas*, n. 66, pp. 157 – 174.

- CARVALHO, S. e WEIGERT, M. de A. B. (2012), "Reflexões iniciais sobre os impactos da Lei 10.216/2001 nos sistemas de responsabilização e de execução penal". *Responsabilidades* 2 (2), pp. 285–301.
- CHANTRAINE, G. (2000a), "La sociologie carcérale: approches et débats théoriques em France". *Déviance et Societé*, 24 (3), pp. 297–318.
- . (2003b), "Prison, désaffiliation, stigmates - l'engrenage carcéral de l'“inutile au monde” contemporain". *Déviance et Societé*, 27 (4), pp 363–387.
- . (2006c), "A prisão pós-disciplinar". *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, SetOut (62), pp. 79–106.
- CLADIS, M. S. (1999a), "Durkheim and Foucault on Education and Punishment". In Mark S. Cladis (ed.) Oxford, Durkheim Press Ltd.
- , (1999b). In Mark S. Cladis (ed.), Oxford, Durkheim Press Ltd.
- CUNHA, M. I. (1994), *Malhas que a reclusão tece: questões de identidade numa prisão feminina.*, Lisboa, Gabinete de Estudos Jurídicos-Sociais do Centro de Estudos Jurídicos.
- DA AGRA, C., e CASTRO, J. (2002). "La Justice des Mineurs: L'expérience portugaise". *Revue Française de Sociologie*, Vol. 26 n° 3 .
- DELEUZE, G. (1992), *Conversações*, São Paulo, Editora 34 Ltda.
- DIAS, C. N., (2014), "Disciplina, controle social e punição: O entrecruzamento das redes de poder no espaço prisional". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29 (85), pp. 113–27.
- DIGNEFFE, F. (1995), "Os jovens e a lei penal: As significações da sanção penal na adolescência". *Infância e Juventude*, 1ª edição.
- DIGNEFFE, F., NACHI M., e PÉRILLEUX, T. (2002), "En guise de conclusion Des controles sans fin(s) ou le passage de la vérification à l'autocontrôle permanent". *Recherces Sociologiques*, 1ª edição.
- DODIER, N. (1995), *Les Hommes et les Machines: La conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris, Métailié.
- DRUCKER, P. F. (1995), *Managing in a Time of Great Change*, Boston, Harvard Business Press.
- DUBAR, C. (1997), *A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- DURKHEIM, E. (1969), *L' évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

- ELIAS, N. (1990), *O Processo Civilizador: Uma História de Costumes*, Vol. I. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- FELTRAN, G. de S. (2011), *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*, São Paulo, Unesp.
- FERNANDES, J. M. de A. (1958), *Monografia do Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira 1871 - 1958*, Caxias, Tipografia do Reformatório Central Padre António de Oliveira.
- FERREIRA, P. M. (1997), "Delinquência juvenil", família e escola". *Análise Social*, Vol. XXXII (143), (4º-5º), pp. 913-924.
- FERREIRA, V. S. (2008), *Marcas que demarcam: tatuagens, body piercing e culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- FIGUEIREDO, J. (2001), "Execução de medidas tutelares educativas". *Infância e Juventude*, Junho, nº2.
- FOUCAULT, M. (1975a), *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*, Petrópolis, Editora Vozes.
- . (1997b), *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal Editora.
- . (1999c), *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Rio de Janeiro, Nau Editora.
- FRANGELLA, S. M. (1996), "Capitães do Asfalto": a itinerância como construção da sociabilidade de meninos e meninas "de rua" em Campinas, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- FREIRE, P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREITAS, W. C. de P. (2002), *Espaço Urbano e Criminalidade: Lições da Escola de Chicago*, São Paulo, IBCCRIM.
- GALLINO, L. (1978), *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET.
- GARLAND, D. (1999a). "As contradições da "Sociedade Punitiva": O Caso Britânico". *Revista de Sociologia e Política*, Novembro, nº 013.
- . (1999b), *Durkheim's Sociology of Punishment and Punishment Today*. In Mark S. Cladis (ed.), Oxford, Durkheim Press Ltd., pp. 19–37
- . (2001c), *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*, Oxford, Oxford University Press.
- GENERD, J., e GUILLAUME J. (2005), "Ce que la sociologie peut dire de la responsabilité". *Aventuriers solitaires en quête d'utopie: Les formes contemporaines de l'engagement*. Disponível em 08-05-2013



- GEPHART, W. (1999) "The realm of normativity in Durkheim and Foucault". In Mark S. Cladis (ed.), Oxford, Durkheim Press Ltd.
- GIDDENS, A. (2002), *Modernidade e identidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- GIRI, A. (2004) "Audited accountability and the imperative of responsibility. Beyond the primacy of the political". In M. Strathern, London, Routledge, pp.173–195.
- GOFFMAN, E. (2005a), *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*, New Jersey, Transaction Publishers.
- . (2008b), *Manicômios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Perspectiva.
- GRAY, J. (1998), *The Delusions of Global Capitalism*, London, Granta.
- HARVEY, D. (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, New York, Oxford University Press Inc.
- HILLIER, B. (1996), *Space is the machine*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAISER, G. (1979), *Criminologia*, Milano, Giuffrè.
- KIRCHHEIMER, O. e RUSCHE G. (2003), *Punishment and Social Structure*, New Jersey, Transaction Publishers.
- LAHIRE, B. (2002), *Homem plural: os determinantes da ação*, Petrópolis, Vozes.
- LIANOS, M. (2003), "Social Control after Foucault". *Surveillance & Society*, 1(3), pp. 412 - 430.
- LONGO, L. (2006), *Linguagem e Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- MARTINS, E. C. (2013), "P. E António D'Oliveira Mentor da Lei de Protecção de Infância e da Pedagogia da Reeducação Institucional", Disponível em 4-05-2012.
- MARTINS, J. P. (2009). "Uma cidade deve ser como uma casa grande para ser uma verdadeira cidade". In *Direcção - Geral de Reinserção Social, Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana* (eds.), Lisboa, pp. 21–33.
- MARTUCELLI, D. (2006), *Forgè par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- MELOSSI, D. (1990a). *The State of Social Control: A Sociological Study of Concepts of State and Social Control in the Making of Democracy*, New York, St Martin's Press.
- . (2008b). *Controlling Crime, Controlling Society: Thinking about crime in Europe and America*, Cambridge, Ploity Press.
- MILLER, P. e ROSE, N. (1990), "Governing economic life". *Economy and Society* 19 (1), pp. 1–31.

- MUNCIE, J., GORDON H., e MCLAUGLIN, E. (2002), *Youth Justice: Critical Readings*, London, SAGE Publications.
- NETO, P. R. G. (2000). *A prisão e o sistema penitenciário: Uma visão histórica*, Canoas, Ed-ULBRA.
- NEVES, T. (2008), *Entre Educativo e Penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto, Edições Afrontamento.
- OLIVEIRA, J. M. G. F. de. (2006), *Vozes de uns, silêncios de outros: um estudo etnográfico na Escola da Ponte*. Dissertação de Licenciatura, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- PACHINUAPA, T. R. (2013), *Reabilitação do Centro Educativo Padre António de Oliveira*. Tese de mestrado, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- PAIS, J. M. (2007), *Sociologia da vida quotidiana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PAPPÁMIKAIL, L. (2013), *Adolescência e autonomia: negociações familiares e construção de si*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- PEDROSO, J. (1998), *Direito de menores, um “direito social”? Estado e comunidade na promoção destes direitos*. Em *O direito de menores reforma ou revolução?* Lisboa, Edições Cosmos.
- PEDROSO, J. e FONSECA G. (1999), "A Justiça de menores entre o risco e o crime: uma passagem... para que margem?". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 55 (Novembro), pp. 131–165.
- POWER, M. (1994a), *The Audit Explosion*, London, Demos.
- . (1997b). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford, Oxford University Press.
- . (2000c). "The Audit Society - Second Thoughts". *Internacional Journal of Auditing*, n. 4: 111–19.
- RAMOS, M. A., TRINDADE, D. e MAIA, T. (2007), *Documentário Juízo. Nofoco Filme*, Disponível em 07-08-2012.
- RODRIGUES, M. (1934), *Política, Direito e Justiça*, Lisboa, Empresa Jurídica Editora.
- ROSE, N. (1996a). *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*, New York, Cambridge University Press.
- . (2000b). «Government and Control». *British Journal of Criminology*, nº40, pp. 321–339.
- ROSE, N. e MILLER, P. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government". *The British Journal of Sociology*, 43 (2), pp. 173–205.

- ROUSSEAU, J. (1978), *Do Contrato Social Discurso sobre a Economia Política*, São Paulo, Abril Cultural.
- SARAMAGO, J. (2012). *Palavras para uma cidade*, Fundação José Saramago, Disponível em 17-09-2008.
- SHORE, C. (2008), "Audit culture and liberal governance Universities and the politics of accountability". *Anthropological Theory*, SAGE Publications, pp. 278–298.
- SHORE, C. e WRIGHT, S. (2004), "Coercive accountability : The rise of audit culture in higher education". In M. Strathern (ed.), London, Routledge.
- SIMMEL, G. (2006), *Questões Fundamentais da Sociologia*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- SKINNER, B. F. (1938), *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, New York, Appleton-Century.
- STRATHERN, M. (2004a), "Accountability... and ethnography". In M. Strathern (ed.), London, Routledge, pp. 279–304.
- . (2004b), *Audit cultures: antropological studies in accountability, ethics and the academy*, New York, Routledge.
- . (2004c), "New accountabilities: Anthropological studies in audit, ethis and the academy". In M. Strathern (ed.), London, Routledge.
- SUTHERLAND, E. H. (1983), *White collar crime: the uncut version*, London, Yale University Press.
- SUTHERLAND, E. H., CRESSEY, D. R., e LUCKENBILL, D. F. (1992). *Principles of criminology*, New York, Ed. General Hall.
- SYKES, G. M. (1958), *The Society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*, New Jersey, Princeton University Press.
- TRINDADE, S. I. C. de B. (2009), "Delinquência Juvenil: significados que não vêm no dicionário". Tese de mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- VALÉRY, P., (1933), *L'idée fixe ou Deux hommes à la mer*, Paris, Gallimard.
- WACQUANT, L., (1999a), *Les Prisons de la misère*, Paris, Editions du Seuil.
- . (2006b), *Punir os Pobres: a onda punitiva*, Rio de Janeiro, Editora Revan.
- . (2012c), *The Two Faces of Ghetto and Others Essays*, New York, Oxford University Press.
- WEINBERG, S. K., (1942), "Aspects of the prison's social structure". *The American Journal of Sociology*, 47 (5), pp. 717 –726.



**Legislação, Documentos oficiais e Relatórios.**

Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça nº 3/2009.

Comunicado do Conselho de Ministros de 26 de julho de 2012

Decreto nº 10767 de 15 de maio de 1925 Organiza e regulamenta os serviços jurisdicionais e tutelares de menores

Decreto-Lei nº314/78 de 27 de Outubro.

Decreto-Lei nº323-D/2000 de 20 de Dezembro.

Decreto-Lei nº206/2006 de 27 de Outubro

Decreto-Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro, Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP).

Decreto-Lei nº 215/2012 de 28 de setembro.

Guião de intervenção familiar do Centro Educativo Padre Antonio Oliveira.

Lei Tutelar Educativa

Lei de Protecção da Infância Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911

Manual de Apoio ao Sistema Integrado de Avaliação de desempenho da administração pública (SIADAP)

Organização Tutelar de Menores.

Plano de Redução e Melhoria da Administração Central do Estado Reforma do Direito de Menores.

Relatório do Observatório Permanente da Justiça “Os Caminhos Difíceis da “Nova” Justiça Tutelar Educativa. Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa” Projeto de Intervenção Educativa do Centro Educativo Padre António de Oliveira.

Regulamento Interno do Centro Educativo Padre António de Oliveira

Ministério da Justiça e dos Cultos. 1925.. <https://dre.pt/application/file/219821>.

